

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA – UNIR
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CRISTIANGREY QUINDERÉ GOMES

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE ALFABETIZADORAS E AS NECESSIDADES
DOS CONTEXTOS ESCOLARES: UM ESTUDO NA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE HUMAITÁ-AM**

**Porto Velho/RO
2016**

CRISTIANGREY QUINDERÉ GOMES

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE ALFABETIZADORAS E AS NECESSIDADES
DOS CONTEXTOS ESCOLARES: UM ESTUDO NA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE HUMAITÁ-AM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, no Núcleo de Ciências Humanas, da Universidade Federal de Rondônia - UNIR, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Formação Docente, sob a orientação da Prof^a. Dra. Rosângela de Fátima Cavalcante França.

**Porto Velho/RO
2016**

FICHA CATALOGRÁFICA
BIBLIOTECA PROF. ROBERTO DUARTE PIRES

G633f

Gomes, Cristiangrey Quinderé.

A Formação continuada de alfabetizadoras e as necessidades dos contextos escolares: um estudo na rede municipal de ensino de Humaitá - AM / Cristiangrey Quinderé Gomes. -- Porto Velho, Rondônia, 2016.

124 f.: il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosângela de Fátima Cavalcante França
Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Fundação
Universidade Federal de Rondônia – UNIR.

1.Formação continuada. 2.Professoras alfabetizadoras. 3.Políticas de formação de professores. 4.Contextos escolares. I.França, Rosângela de Fátima Cavalcante. II.Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR. III.Título.

CDU 37

FOLHA DE APROVAÇÃO

Esta dissertação foi julgada como um dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Educação – A formação continuada de alfabetizadoras e as necessidades dos contextos escolares: um estudo na rede municipal de ensino de Humaitá-AM – e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR.

Porto Velho, 11/10/2016.

Prof. Dra. Rosângela de Fátima Cavalcante França
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em
Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Rosângela de Fátima Cavalcante França
(Presidente e orientadora - PPGE)
Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho
(Examinador – Membro Titular externo ao Programa - PPGE)
Universidade Federal do Acre – UFAC

Prof^ª. Dr^ª Carmen Tereza Velanga
(Examinadora – Membro Titular interno do Programa PPGE)
Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Prof^ª. Dr^ª Nair Ferreira Gurgel do Amaral
(Examinadora – Membro Suplente interno do Programa PPGE)
Universidade Federal de Rondônia - UNIR

Porto Velho/RO
2016

Dedico este trabalho a **Luiz Fernando**, meu filho (meu pequeno príncipe de um ano e cinco meses), razão da minha vida, que mesmo tão pequenino me permitiu concluir mais uma etapa importante de minha vida profissional.

A **Maria das Graças Quinderé Gomes**, minha mãe, pelo incentivo e força, dedico-lhe essa conquista como gratidão.

A **Raimundo Gomes da Trindade** (in memoriam), meu avô e a **Luiza Ferreira Quinderé** (in memoriam) minha avó e segunda mãe, pois em vida sempre me motivaram em tudo, principalmente em meus estudos. Por isso, onde quer que estejam, sei que também compartilham comigo mais esta conquista.

A **Maramaldo**, meu esposo, companheiro e amigo, que sempre esteve ao meu lado.

A todas as **professoras alfabetizadoras** que, como eu, acreditam na melhoria do trabalho docente de nossas escolas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a **Deus** pela oportunidade de viver, de pensar, pela sabedoria e inspiração para trilhar este caminho, em meio aos desafios, às conquistas e realizações, ao longo de minha vida.

A minha **mãe**, pelo carinho e dedicação que hoje me ensina a ser mãe, ao me ajudar a cuidar do meu filho.

Ao meu esposo **Maramaldo**, pelo amor e paciência. Obrigada, por constantemente entender a minha ausência, e minhas angústias nessa trajetória.

A Prof^a Dr^a **Rosângela de Fátima Cavalcante França**, orientadora singular, pelo profissionalismo com que conduz seu trabalho na Educação. Também pela grandiosa compreensão, contribuições e pelos momentos de aprendizado no decorrer das orientações, que muito enriqueceram a construção deste trabalho, meus sinceros agradecimentos.

Aos Professores Doutoranda **Eliane Regina Martins Batista** e ao gerente do Núcleo de Ensino Superior de Humaitá-AM – UEA/NESKUM, professor **José Ítalo da Rocha**, pelo empréstimo de alguns acervos bibliográficos que me ajudaram a fundamentar meu trabalho, além de me propiciar conhecimento teórico acerca da temática investigada.

A Professora Doutoranda **Simône de Oliveira Alencar**, pelo incentivo e por acreditar mais do que eu que seria possível à realização desta conquista pessoal e profissional.

Aos **gestores** das instituições locus da pesquisa e todas as **Professoras alfabetizadoras**, pela gentileza e dedicação com que responderam aos meus questionamentos.

À **Fundação Universidade Federal de Rondônia** e a **todos os professores do Programa de Mestrado em Educação da UNR** pela oportunidade de tantas aprendizagens, ampliando meus horizontes para a pesquisa, contribuindo para a construção de uma postura mais crítica, ética e sensível na minha trajetória de pesquisadora e profissional da educação.

A **todos os colegas do curso**, com os quais aprendi bastante e, também, compartilhei as alegrias, conhecimento, amizade, tristezas, apoio e incentivo no decorrer desta trajetória. Agradeço de modo especial à colega **Lerkiane Miranda de Moraes**, pela amizade construída. Quando meu filho nasceu, cursei uma disciplina à distância, e ela foi mais que uma colega, foi uma grande amiga, pois me incluiu em seu grupo de trabalho, e me repassava todas as orientações necessárias.

Também à **Ângela Souto** e **Angélica Ortiz**, pois foram duas colegas muito prestativas desde o início do curso até o momento da defesa.

Agradeço à banca examinadora, Dr. **Mark Clark Assen de Carvalho** e a Dr^a **Carmen Tereza Delanga**, pelo aceite e relevantes contribuições.

À **Secretaria Municipal de Educação de Humaitá-AM**, pela autorização conferida para que eu pudesse ingressar e concluir mais um curso de qualificação profissional.

A **Maria Erbênia Pereira**, que nos últimos meses de conclusão do curso demonstrou-se uma grande amiga, sua intervenção junto ao órgão SEMED, o

qual sou vinculada foi fundamental para tornar possível a realização desta conquista.

Agradeço a **todos os meus familiares** (tios e tias, primos e primas, sogro e sogra, cunhados e cunhadas, sobrinhos e sobrinhas) pelo amor, incentivo e apoio nesta trajetória. De modo especial a:

Raimunda Maria (Dica) e seu esposo **Paulo Roberto**, por me acolherem em sua casa, me proporcionando conforto nas minhas idas e vindas ao *Campus UNIR*.

À **Jeane Tavares** (cunhada), por cuidar do meu filho nos seus primeiros meses de vida, acompanhando-nos até a Universidade, bem como quando precisei fazer a coleta de dados em que me auxiliou bastante.

À **Tais Pereira** (prima e irmã), que se mostrou bastante prestativa cuidando do meu filho, nas vezes que precisei deixá-lo em casa.

Esses agradecimentos são a maneira que demonstro minha gratidão e carinho às pessoas que contribuíram de alguma forma e que fizeram parte desta caminhada.

A todas elas, meu profundo reconhecimento...

Muito obrigada!

Uma mudança administrativa na educação deveria, a nosso ver, dispensar muito mais atenção ao propósito do professor. Ela deveria, portanto:

- *Dar voz aos propósitos do professor;*
- *Escutar ativamente e apoiar realmente seus desejos;*
- *Estabelecer oportunidades para os professores confrontarem as crenças e os pressupostos subjacentes a suas práticas;*
- *Mostrar uma prontidão para escutar e aprender com aquilo que os professores têm a dizer sobre a mudança;*
- *Evitar a criação de uma cultura de dependência entre os professores, superestimando a experiência da pesquisa publicada e subestimando o conhecimento prático do professor;*
- *Evitar modismos sob a forma de uma implementação “de cima para baixo”, de novas estratégias de ensino cujo valor e adequação são administrativamente tratados como acima de qualquer crítica;*
- *Fortalecer os professor e suas escolas para a reconquista de substancial responsabilidade decisória sobre o currículo (o principal lugar do propósito e do valor), bem como do ensino;*
- *Criar uma oportunidade de professores que discuta e desenvolva em conjunto seus propósitos, ao longo do tempo, de modo a criar um senso comum de missão em suas escolas. (FULLAN E HARGREAVES, 2000).*

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE –	Atendimento Educacional Especializado
AM –	Amazonas
CFORM –	Centro de Formação Continuada de Professores
CNE –	Conselho Nacional de Educação
CP –	Conselho Pleno
FUNDEF –	Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
FUNDEB –	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
GEEMPA –	Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação.
IBGE –	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEAA –	Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente.
IES –	Instituição de Ensino Superior
IFAM –	Instituto Federal do Amazonas
LDB –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC –	Ministério da Educação e Cultura
NESHUM –	Núcleo de Ensino Superior de Humaitá
PNAIC –	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE –	Plano Nacional de Educação
PPGE –	Programa de Pós-graduação em Educação
PROGESTÃO –	Programa de Capacitação à distância para Gestores Escolares
SEB –	Secretaria de Educação Básica
SEDUC –	Secretaria de Educação do Estado do Amazonas e Qualidade do Ensino
SEMED –	Secretaria Municipal de Educação
RO -	Rondônia
UNB –	Universidade de Brasília
UNESCO –	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
UNIR –	Fundação Universidade Federal de Rondônia
UEA –	Universidade do Estado do Amazonas
UFAM –	Universidade Federal do Amazonas

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 –	Perspectivas Teóricas	24
Quadro 2 –	Termos empregados para formação continuada de docentes	55
Figura 1 –	Procedimento da Análise de Conteúdo	66
Quadro 3 –	Construção de Categorias a partir das questões abertas	68
Figura 2 –	Mapa do Estado do Amazonas, com destaque para o município de Humaitá-AM	70
Tabela 1 –	Características geográficas do município de Humaitá-AM	71
Tabela 2 –	Escolas, turmas, turnos e etapas pesquisadas	73

GOMES, Cristiangrey Quinderé. *A formação continuada de alfabetizadoras e as necessidades dos contextos escolares: um estudo na rede municipal de ensino de Humaitá-AM*. 2016. 124 f. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação, no Núcleo de Ciências Humanas, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho-RO, 2016.

RESUMO

No Brasil, a formação continuada teve suas ações impulsionadas a partir da década de 1990 (século XX), período no qual se evidenciou várias propostas visando à formação de professores em serviço, nas diferentes instâncias dos Sistemas Públicos de Ensino. Com a aprovação da atual Lei de Diretrizes Bases da Educação Básica Nacional, nº 9.394/96, começa a ser instituído um novo quadro legal referente a essa temática. Nessa perspectiva, as responsabilidades e obrigações dos sistemas de ensino, a respeito da elaboração e da implementação de políticas de valorização e qualificação da profissão docente, estão amparadas oficialmente, estabelecendo-se, assim, os direitos dos profissionais da educação de aperfeiçoarem-se por meio de processos formativos contínuos. Partindo dessa contextualização, a questão problematizadora deste estudo foi: de que modo a formação continuada de professoras alfabetizadoras, ofertada pela rede pública municipal de ensino de Humaitá-AM, atende às demandas específicas de cada contexto escolar? Em consonância com tal questionamento, o objetivo geral consistiu em analisar se a formação continuada de professoras alfabetizadoras do município de Humaitá-AM atende às demandas específicas de cada contexto escolar. Trata-se, portanto, o presente estudo, de uma pesquisa descritiva exploratória, de abordagem qualitativa, cuja mesma teve como sujeitos 23 professoras que trabalham de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Para a obtenção dos dados desse estudo foi aplicado um questionário e realizada uma entrevista semiestruturada gravada. A pesquisa em pauta foi realizada no primeiro semestre de 2016, tendo como *locus* cinco escolas da rede pública municipal de Humaitá-AM. Após as análises realizadas, tendo por base as categorias construídas e levando em consideração o olhar das alfabetizadoras, os resultados revelaram que a formação continuada ofertada no contexto educacional investigado denota atendimento parcial quanto suas demandas específicas, pois, encontramos dois grupos de alfabetizadoras com percepções divergentes. Um grupo sinalizou ausência de diagnóstico para o levantamento das reais necessidades da prática diária, assim como se ressentia da ausência e/ou insuficiência de material didático-pedagógico, do apoio da gestão escolar, da precária condição de trabalho. Outro grupo enunciou momentos reflexivos como espaço de problematização e subsídio à prática e aproximações entre os conteúdos trabalhados e as necessidades pedagógicas cotidianas. Conclui-se, mediante tal resultado, que as políticas educacionais voltadas à formação continuada de professoras alfabetizadoras, no espaço escolar, são fundamentais e possuem um potencial significativo para a promoção da melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos. Este fato culmina com um impacto relevante na prática social, na medida em que as professoras alfabetizadoras habilitam-se a construir uma formação com base sólida, adquirindo o domínio teórico-prático necessário para uma ação pedagógica mais eficiente e eficaz. Estas constatações são fundamentais para que as políticas de formação continuada sejam pensadas para ocorrerem no espaço escolar e estarem articuladas a outras políticas, uma vez que a problemática da aprendizagem e da construção da qualidade na educação pública exige uma multiplicidade de ações e intervenções para além da formação continuada de professores.

Palavras-chave: Formação continuada. Professoras alfabetizadoras. Políticas de formação de professores. Contextos escolares.

GOMES, Cristianguy Quinderé. Continued Training of literacy teachers and how Needs School Contexts: a Study in the Municipal Network Humaitá-AM teaching. 2016. 124 f. Master's thesis - Program of Graduate Studies in Education at the Center for Human Sciences, Federal University of Rondônia, Porto Velho-RO, 2016.

ABSTRACT

In Brazil, the continuous formation had their impelled actions, starting from the decade of 1990 (century XX), period in which was evidenced several proposals seeking to the teachers' formation in service, in the different instances of the Public Systems of Teaching. With the approval of the current Law of Diretrizes Bases da Educação Básica, nº 9.394/96, moment in which, it begins to a new legal picture to be instituted regarding this theme. In this perspective, the responsibilities and obligations of the education systems, regarding the elaboration and of the implementation of politics of valorization and qualification of the educational profession they are aided officially, settling down like this, the professionals' of the education rights of they be improved through continuous formative processes. Starting from this context, the leading question for this issue was: that it forms the continuous formation of literacy tutors teachers, done present by the municipal public school system of teaching of Humaitá-AM, assist to the specific demands of each school context? In consequence, with such questioning the general objective consisted of analyzing the continuous formation of literacy tutors teachers of the municipal district of Humaitá-AM assists to the specific demands of each school context. It is an exploratory descriptive research, of qualitative, approach which had as subjects 23 teachers that work from 1st to the 3rd year of the Elementary School. For the obtaining of the data of that study a questionnaire was applied and accomplished a semi-structured interview recorded. The research on the agenda it was accomplished in the first semester of 2016, tends as *lôcus* five schools of the municipal school system of Humaitá-AM. After the accomplished analyses, having for base the built categories taking into account the glance of the literacy tutors, the results revealed that the continuous formation presented in the investigated education context denotes partial service as their specific demands. Because, we found two literacy tutors groups with divergent perceptions. A group signaled diagnosis absence for the rising of the real needs of the daily practice, as well as they are resented of the absence and/or inadequacy of didactic-pedagogic material, of the support of the school administration, finally of the precarious work condition. And other group enunciated reflexive moments as questioning space and subsidy to the practice and although the worked contents approach their daily pedagogic needs. It is concluded by such result that the education politics, returned to the continuous formation of literacy tutors teachers in the school space are fundamental and they possess a significant potential for the promotion of the improvement of the quality of the students'. This evidence learning with a relevant impact in practice social, in the measure in that the literacy tutors teachers can build a formation with solid base, acquiring the necessary theoretical-practical domain for a more efficient and effective pedagogic action. However, the politics of continuous formation need to be thought to happen in the school space and to be articulated to other politics, once the problem of the learning and of the construction of the quality in the public education demands a multiplicity of actions and interventions for besides the teachers' continuous formation.

keywords: Continuous formation. Literacy tutors teachers. Politics of teachers' formation. School contexts.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS, PRÁTICA REFLEXIVA E SABERES DOCENTES	24
2.1 Formação continuada: perspectivas teóricas	24
2.2 Reflexão: eixo norteador da formação continuada	37
2.3 Saberes docentes: uma construção da prática alfabetizadora	42
3 FORMAÇÃO CONTINUADA E ALFABETIZAÇÃO: UMA ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA	49
3.1 Alfabetização: concepções e definições de termos	49
3.2 A importância da formação continuada no fazer docente	53
3.3 Gestão escolar e formação continuada: uma articulação possível	57
4 A PESQUISA: CAMINHOS PERCORRIDOS	61
4.1 Aspectos metodológicos da pesquisa	61
4.2 Contexto da pesquisa	70
5 A FORMAÇÃO CONTINUADA E A ESCOLA COMO “ESPAÇO-TEMPO” DE DESENVOLVIMENTO DOS SABERES DOCENTES	74
5.1 O olhar das alfabetizadoras sobre a formação continuada: um ponto de partida necessário	75
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICES	113
ANEXOS	131

1 INTRODUÇÃO

A partir da década de 1990 do século XX, a formação continuada teve suas ações impulsionadas no Brasil. Nesse período, várias propostas foram evidenciadas nas diferentes instâncias dos Sistemas Públicos de Ensino visando à formação de professores em serviço.

Com a aprovação da atual Lei de Diretrizes Bases da Educação Básica Nacional, nº 9.394/96, um novo quadro legal, referente a esta temática, começou a ser instituído. Em acordo com o que estabelece o inciso III, do Art. 63, as instituições formativas deverão manter “programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”. Além disso, os incisos II e V do Art. 67, que apresentam esta modalidade formativa como parte básica das ações de valorização dos profissionais da educação, atribuem aos sistemas de ensino a obrigação de assegurarem o “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (BRASIL, 1996).

A respeito da elaboração e da implementação de políticas de valorização e qualificação da profissão docente, as responsabilidades e obrigações dos sistemas de ensino estão claramente expressas nestes artigos. Ficam estabelecidos, assim, os direitos dos profissionais da educação de aperfeiçoarem-se por meio de processos formativos contínuos.

O Ministério da Educação (MEC), visando o oferecimento de condições de garantia de formação continuada aos Sistemas Públicos de Ensino, reforçou as prerrogativas da lei por meio da proposta de criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF¹. Segundo orientações fornecidas aos sistemas públicos de ensino para a utilização dos recursos do FUNDEF, o item que tratava da remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e dos profissionais da educação dizia que podiam ser utilizados recursos do FUNDEF (da parcela de 40%) com programas de aperfeiçoamento profissional.

Já no ano de 2006, como forma de aprimoramento e ampliação da distribuição e da aplicação dos recursos, o MEC propôs o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da

¹ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, e sua regulamentação está na Lei 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e no Decreto nº 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando, a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental passou a vigorar. Os recursos do FUNDEF devem ser empregados exclusivamente na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e, particularmente, na valorização do seu magistério (BRASIL, 2004).

Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB², em substituição ao FUNDEF. Porém, mantiveram-se em vigor as mesmas formas, já previstas, de repasse e utilização dos recursos para a capacitação e aperfeiçoamento profissional em serviço.

Encontramos também na Resolução nº 03, de 08 de outubro de 1997, do Conselho Nacional de Educação, em seu artigo 5º, que os sistemas de ensino “envidarão esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior em instituições credenciadas, bem como, em programas de aperfeiçoamento em serviço” (BRASIL, 1997). Desse modo, os planos de carreira devem incentivar a progressão, por meio da qualificação inicial e continuada dos profissionais do magistério.

Outro documento que foi pensado e construído para dar suporte ao planejamento e execução de cursos na modalidade de formação continuada, intitulado “Orientações Gerais da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública”, foi instituído pela Portaria MEC nº 1.403 de 09 de junho de 2003, com a finalidade de apoiar as ações de formação contínua de profissionais do magistério da educação básica (BRASIL, 2005).

Essa rede de ensino conta com a participação dos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, com os sistemas de ensino público e a participação e coordenação da SEB/MEC. Esses Centros, articulados entre si e com outras IES, produzem materiais instrucionais e orientação para cursos à distância e/ou semi-presenciais, atuando em rede para atender às necessidades e demandas dos sistemas de ensino. O MEC, oferecendo suporte técnico e financeiro, tem um papel de coordenador do desenvolvimento desses programas, implementados por adesão, em regime de colaboração entre estados, municípios e Distrito Federal (BRASIL, 2005).

Nessa discussão, destacam-se ainda a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que define novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, assegurando

² Criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei 11.494/2007 e Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou de 1997 a 2006, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) surgiu com a proposta de redistribuir, de forma mais justa e equitativa, os recursos vinculados à educação no País, bem como de ampliar o patamar de investimentos. Com a reformulação, o Fundo passou a atender não apenas o ensino fundamental, mas toda a educação básica, que vai da educação infantil até o ensino médio e inclui a modalidade de educação de jovens e adultos, os chamados EJAs (BRASIL, 2009).

em seu capítulo IV, que trata sobre O Professor e a Formação Inicial e Continuada, especificamente nos artigos 57 e 58, programas de formação inicial e contínua aos profissionais da educação vinculados às orientações destas Diretrizes.

Art. 57. § 1º A valorização do profissional da educação escolar vincula-se à obrigatoriedade de garantia de qualidade e ambas se associam à exigência de programas de formação inicial e continuada de docentes e não docentes, no contexto do conjunto de múltiplas atribuições definidas para os sistemas educativos, em que se inscrevem as funções do professor.

Art. 58. A formação inicial, nos cursos de licenciatura, não esgota o desenvolvimento dos conhecimentos, saberes e habilidades referidas, razão pela qual um programa de formação continuada dos profissionais da educação será contemplado no projeto político-pedagógico (BRASIL, 2010).

E, mais recentemente, a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015³ apresenta novas definições sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Nessa resolução, em seu capítulo VI, há a disposição sobre a Formação Continuada dos Profissionais do Magistério, de modo particular no Art. 16, Parágrafo único e incisos I, II, III e IV com a seguinte redação:

Art. 16 A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Parágrafo único. A formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta:

I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;

II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;

III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;

IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa (BRASIL, 2015).

³As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada instituídas pela Resolução CNE/CP 2/2015, atualmente encontram-se em processo de adaptação no prazo de 2 (dois) anos, a contar da data de sua publicação, conforme o Art. 22 desta resolução.

As Diretrizes ratificam o papel dos sistemas de ensino que deverão instituir as orientações para os projetos de formação continuada de docentes e demais profissionais da educação. Deixa claro que isto deve ser feito de modo que correspondam às demandas do próprio contexto escolar, além de contribuir com a qualidade social que a educação escolar deve propiciar aos seus educandos.

É importante salientar que as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução nº 2/2015) concebem a formação continuada como reflexão sobre a prática pedagógica, além de considerar os desafios mobilizados por esta atividade em seus contextos escolares. São normativas que apontam para a necessidade de se formarem professores que reflitam sobre o seu próprio fazer, pois a reflexão será instrumento de desenvolvimento do pensamento, da ação e de desenvolvimento profissional.

Outro dispositivo de caráter legal, que define diretrizes e metas sobre a formação continuada do professor, é o Plano Nacional de Educação – PNE (Lei n.10.172/2001). Esse plano estabelece objetivos e estratégias para a formação inicial e continuada dos professores e demais servidores da educação, enfatizando a necessidade de programas articulados entre as instituições públicas de ensino superior e as secretarias de educação, de modo a elevar o “padrão mínimo de qualidade de ensino”.

Atualmente, contamos com o novo Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024⁴, aprovado pela Lei nº 13.005⁵, de 25 de junho de 2014, que vem suceder o PNE 2001-2010. Esse documento permanece dando ênfase à formação continuada como um dos elementos fundamentais para a garantia de uma educação de qualidade. Recebendo destaque as estratégias 15.4 e 15.11 da meta 15, bem como a meta 16 com sua estratégia 16.1. Vejamos na íntegra o que diz o texto das estratégias citadas:

Meta 15: [...]

15.4 consolidar e ampliar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como para divulgar e atualizar seus currículos eletrônicos.
[...]

⁴ O projeto de lei do Executivo, enviado em dezembro de 2010, previa a aprovação do PNE para o decênio 2011-2020 – o que era, francamente, muito improvável, a não ser que a tramitação nas duas Casas do Parlamento fosse concluída ainda em 2011. Após o término da tramitação, o texto final fez o ajuste, estabelecendo o PNE 2014-2024. Assim, quando a referência for ao projeto do Executivo, será mantida a data do documento oficial, 2011-2010. Quando for à Lei nº 13.005/2014, a referência será 2014-2024.

⁵ Publicada no Diário Oficial da União, Seção 1 (Ed. extra), de 26 de junho de 2014, p. 1-7.

15.11 implantar, no prazo de um ano de vigência desta lei, política nacional de formação para os(as) profissionais da educação, de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

16.1 realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios (BRASIL/PNE 2014-2024).

Com base nesse discurso oficial em favor da formação continuada de professores, não encontramos respaldo na prática. O que conseguimos perceber, na verdade, é uma função ideológica, uma vez que as condições reais sobre as quais a atividade docente se efetiva, acontece por meio de um processo desqualificador, pois os professores são submetidos, dentre outros aspectos, a baixos salários, precárias condições de trabalho e à falta de incentivo às possibilidades de acesso aos bens culturais. Esses fatos contradizem todo o discurso em defesa da profissionalização docente e de sua valorização. Como exemplo, o descumprimento do prazo estipulado para a meta 15.11, que já se encontra em atraso.

Partindo desta contextualização, o tema de investigação proposto tem sua origem a partir dos anos de 2001, quando iniciei⁶ minha trajetória docente. Durante quinze anos fui adquirindo experiência docente, inicialmente trabalhando com alunos de seis a dez anos de idade, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, em turmas multisseriadas na área ribeirinha; depois na área urbana, estendendo-se, até a presente data, como coordenadora pedagógica e professora multiplicadora de cursos de formação continuada, para professores dos anos iniciais, pela rede pública municipal de ensino do município de Humaitá-AM.

Vários desafios têm permeado esta prática educativa: as condições de trabalho, a remuneração do trabalho docente, baixo índice de qualidade de ensino, desarticulação da teoria com a prática docente. Este último caracteriza-se como objeto de estudo dessa investigação, pois, seja inicial ou continuada, tem sido um tema bastante presente nas últimas décadas, nos debates educacionais, e que vem se mostrando como possibilidade de aperfeiçoamento profissional, propiciando reflexões e conhecimentos pertinentes à prática docente.

Nessa abordagem, vamos acompanhar algumas memórias dessa trajetória enquanto professora multiplicadora de programas de formação continuada. Iniciaremos pelo ano de

⁶ A 1ª pessoa do singular usada no tópico desta subseção se justifica pela referência que está sendo feita à minha experiência profissional, para explicar esta relação com a motivação do objeto de estudo em questão.

2008, quando fui convidada por um coordenador da Secretaria Municipal de Educação-SEMED para participar de um curso em Manaus-AM para ser tutora de um programa de formação continuada. Mesmo sem entender, de fato, qual seria minha função naquele momento, aceitei, pois enxerguei uma oportunidade de crescimento profissional. E, assim, fui participar da formação de tutores em Alfabetização e Linguagem na capital amazonense, junto com mais três colegas, e lá conhecemos o programa denominado Pró-letramento e toda sua dinâmica. Nossos professores formadores eram do Centro de Formação Continuada de Professores da Universidade de Brasília-UnB/CFORM.

De 2008 a 2009 fui orientadora (tutora) de estudos na área de Alfabetização e Linguagem do Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental-Pró-letramento em Humaitá-AM. Os cursistas eram professores do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental, tanto da rede municipal quanto estadual de ensino. Nos encontros locais, realizávamos as formações com base na proposta metodológica recebida nos eventos formativos em Manaus-AM. De maneira geral, o curso concentrava-se no aprendizado da língua escrita de modo a elevar a qualidade do ensino de Língua Portuguesa, por meio de gêneros textuais. Nessa perspectiva, toda a formação procurava articular abordagens teóricas com situações práticas. Para tanto, os professores cursistas receberam oito fascículos e os orientadores mais quatro vídeos, os quais foram objeto de estudo dos professores por meio de atividades individuais, de grupos e de encontros mensais sob a coordenação do professor orientador (tutor).

No início de 2009, a convite da atual secretária de educação do município de Humaitá-AM, passei a trabalhar na Secretaria Municipal de Educação-SEMED, para fazer parte da coordenação pedagógica da SEMED. Mesmo como tutora, ainda tinha outras atribuições, como, por exemplo, atender à comunidade escolar, por meio de visitas *in loco*; reuniões e encontros técnicos para prestar assistência técnico-pedagógica de forma direta aos gestores e supervisores escolares; coleta documental, de modo geral nossa atribuição principal é auxiliar as equipes gestoras das escolas a superar dificuldades de gestão administrativa e pedagógica do cotidiano escolar, sem retirá-los das suas atividades.

De 2010 até meados de 2012, fui professora multiplicadora do programa Escola Ativa que pregava uma estratégia metodológica voltada para a gestão de turmas multisseriadas⁷. Esse processo combinava uma série de elementos de caráter sócio pedagógico e administrativo, com intuito de aumentar a qualidade da educação oferecida nessas turmas,

⁷Organização escolar formada por alunos de diferentes séries/anos e idades numa mesma turma.

situadas, notadamente, no campo (nas áreas consideradas rurais do município). A estrutura organizacional deste programa era muito parecida com a do Pró-letramento, pois recebíamos uma formação com professores formadores, desta vez da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), também na capital Manaus-AM. E, assim que retornávamos, programávamos os encontros locais com base nas orientações recebidas nesses encontros formativos.

O diferencial deste programa foi além da preocupação com aspectos pedagógicos. Preocupava-se, também, com o que era incluído no currículo; com a participação da comunidade nas ações da escola, concretizada a partir de assembleia geral; o dia da conquista; de oficinas; de palestras e de eventos de integração social, para o fortalecimento da relação entre a escola e a comunidade, além da promoção de uma gestão democrática. Também, como professora multiplicadora, teria que realizar visita às escolas, ações denominadas de monitoramento, para acompanhar e prestar assistência técnico-pedagógica aos professores, com relação à implantação e execução do programa, assim como a organização de microcentros⁸. Essas ações eram realizadas mensalmente, os educadores da rede eram reunidos, objetivando constituir um espaço para teorização, estudos, reflexões, construção e apropriação de novos conhecimentos, trocas de experiências e vivências, o que desencadeava um processo de avaliação e autoavaliação da prática pedagógica. Essa prática metodológica dos microcentros me impulsionou, inicialmente, a pensar numa proposta de formação continuada com base nas reais necessidades dos professores a partir do contexto escolar.

No segundo semestre de 2012 a meados de 2013, passei a orientar outro curso de formação continuada, o PROGESTÃO. Este era um programa de capacitação organizado na modalidade a distância para gestores escolares. Seu objetivo era formar lideranças escolares comprometidas com a construção de um projeto de gestão democrática da escola pública, focada no sucesso escolar dos alunos do Ensino Fundamental e Médio.

Para trabalhar este curso, diferente dos demais, ao invés de ir até a capital para o recebimento da formação, eu recebia a visita de uma técnica da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC - Manaus) vinculada ao Centro de Formação Profissional Padre José Anchieta. As informações sobre a estrutura metodológica do curso e a formação em si eram repassadas nesses momentos.

⁸ É uma estratégia do Programa Escola Ativa que proporciona a troca de experiências entre educadores que desenvolvem o programa e entre estes e outros profissionais. Era uma oportunidade para os educadores organizarem e construir novos conhecimentos, bem como, discutirem dificuldades em relação ao processo ensino-aprendizagem à metodologia adotada (BRASIL, 2010. p. 43).

Paralelamente a esses cursos de formação continuada, coordenei, ainda, o GEEMPA⁹ e o Projeto Trilhas (em 2012) que não eram cursos de formação continuada como os apresentados anteriormente, mas eram projetos direcionados à alfabetização. O GEEMPA não podia ser multiplicado. Os idealizadores desta proposta de alfabetização ministravam a formação diretamente aos alfabetizadores e ao coordenador(a) local, que acompanharia a implementação desse projeto. Além do curso, prestavam assessorias e forneciam materiais de apoio aos professores e alunos (livros para estudo, cadernos de atividades, jogos pedagógicos etc.). A proposta geempeana procurava fazer correção de fluxo escolar, configurando-se como um projeto para o atendimento a alunos com idade distorcida e que ainda não estavam alfabetizados.

Já o Trilhas¹⁰, é um conjunto de materiais elaborados para instrumentalizar e apoiar o trabalho docente no campo da leitura, escrita e oralidade, com o objetivo de inserir as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental em um universo letrado. São cadernos de orientação do professor, jogos educativos, cartelas para atividades, além de títulos literários. Como podemos observar é um projeto que está alinhado a todos os demais projetos que objetivam a alfabetização de todas as crianças, até no máximo oito anos de idade, e este por meio do incentivo à leitura na sala de aula.

Esses foram os cursos de formação continuada nos quais atuei como professora multiplicadora. Durante esses anos, atuando como professora tutora, ora multiplicadora, ora orientadora de encontros formativos, fui motivada, em 2014, a investigar a formação continuada dos professores alfabetizadores, pois a maioria dos cursos preconizava esta temática. Contudo, no decorrer dessas formações, não consegui verificar de que forma esses cursos ofertados têm contribuído efetivamente com a prática dos professores, de modo particular, dos alfabetizadores. Então, ingressei, precisamente em setembro de 2014, no

⁹ Grupo de Estudos sobre Educação, metodologia de Pesquisa e Ação. Uma proposta de alfabetização cientificamente embasada e sua âncora são as bases teóricas sólidas do pós-construtivismo, definido graças à herança magnífica a nós legada por Piaget, Vygotski, Wallon, Gérard Vergnaud, Sara Pain e todo o conjunto convergente de elaborações na antropologia, na psicanálise, na medicina, na pedagogia e na psicologia da inteligência (GEEMPA, 2010).

¹⁰ O projeto TRILHAS está alinhado com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto número 6.094, de 24 de abril de 2007, artigo 2, inciso II), que estabelece, entre outros objetivos, a alfabetização de todas as crianças até, no máximo, 8 anos de idade e o incentivo à leitura na sala de aula. Por meio de seu conjunto de materiais, o TRILHAS propõe um contexto favorável ao processo de alfabetização e, consequentemente, para o alcance da meta de 6,0 pontos estabelecida para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para 2022 (BRASIL, 2011).

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação - Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), com intuito de pesquisar o que dizem os alfabetizadores acerca desta problemática.

Nesta oportunidade esta pesquisa, que traz como foco a reflexão sobre a formação continuada, teve seu desenvolvimento no Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), na linha de pesquisa: Formação docente, que estuda os processos formativos com base em abordagens teóricas que tomam como eixo norteador a profissionalização docente. Analisa a construção de saberes e competências dos professores na perspectiva de definir as bases epistemológicas da formação inicial e continuada.

Diante dessa caracterização pessoal e profissional pela qual a pesquisadora demonstra sua motivação para realização desse estudo, com intuito de relacionar a problemática à sua experiência docente, a questão problematizadora foi: de que modo a formação continuada de professoras alfabetizadoras, ofertada pela rede pública municipal de ensino de Humaitá (AM), atende às demandas específicas de cada contexto escolar? Considerando o desdobramento proposto pela questão norteadora, assim como a complexidade revelada pelo professor alfabetizador para responder às necessidades em relação ao fazer pedagógico na contemporaneidade, esta pesquisa teve como objetivos:

Geral:

- Analisar se a formação continuada de professoras alfabetizadoras do município de Humaitá-AM atende às demandas específicas de cada contexto escolar.

Específicos:

- Identificar qual a concepção de formação continuada das professoras alfabetizadoras do município de Humaitá (AM).
- Averiguar se para o planejamento e execução dos cursos de formação continuada é realizado um diagnóstico para o levantamento das reais necessidades das professoras.
- Verificar se as formações continuadas possibilitam um espaço de problematização da prática das professoras.
- Identificar as aproximações e os distanciamentos entre os conhecimentos trabalhados nos cursos de formação continuada e as necessidades da prática em sala de aula.
- Verificar se existem mecanismos utilizados pela escola para desenvolver a formação continuada de professores.

- Relacionar possíveis entraves que impossibilitam colocar em prática os conhecimentos teórico-metodológicos adquiridos nas formações.

Na busca em responder à problemática que motivou essa investigação, foi realizada uma pesquisa descritiva exploratória (RUDIO, 2008), de abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) que teve como sujeitos 23 professoras alfabetizadoras de escolas da rede pública municipal de Humaitá-AM. Essas profissionais trabalham em turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Para a obtenção dos dados, um questionário foi aplicado e uma entrevista semiestruturada gravada com questões abertas de cunho subjetivo foi realizada. A investigação em pauta foi concretizada no primeiro semestre de 2016 e o campo que serviu de *locus* para realização da pesquisa foram às escolas municipais de Ensino Fundamental do município de Humaitá (AM).

Dessa maneira, essa dissertação foi estruturada em seis seções, como apresentada a seguir: introdução (Seção I), como parte inicial deste estudo, em que pontuamos uma contextualização acerca da temática investigada, enfatizando seus principais aspectos legais. Essa contextualização surge como um aspecto preponderante neste trabalho, uma vez que busca enfatizar a importância da formação continuada de professores, especificamente no que se refere à formação de professoras alfabetizadoras como uma articulação necessária tendo como *locus* a escola, por abranger as diversas atividades desenvolvidas pelos professores no exercício de sua profissão. Ademais, apresenta-se, nessa parte, uma síntese sobre a organização estrutural adotada para situar o(a) leitor(a).

Na seção II - “A Formação Continuada de Professores: Perspectivas, Prática Reflexiva e Saberes Docentes” são apresentados alguns pressupostos sobre a formação continuada, como as perspectivas teóricas com base em: Zeichner (1993; 2008); Contreras (2002); Schön (1992; 2000); Dewey (1979); Pimenta e Ghedin (2002; 2007; 2008); Alarcão (1996; 2008); Candau (1996); Imbernón (2010); Fullan e Hargreaves (2000); Giroux (1997); Perrenoud (2001; 2002); Day (2001); Libâneo, Oliveira e Toschi (2012). Na sequência, a reflexão como eixo norteador da formação continuada, conforme Schön (1992; 2000); Dewey (1979). Ao final, discute-se acerca das concepções de saberes docentes em acordo com: Pimenta (2012); Tardif (2014); Freire (1996) como uma construção teórica da prática alfabetizadora.

Na seção III – “Formação Continuada e Alfabetização: uma articulação necessária” aborda-se a alfabetização com a finalidade de tratar sobre os seguintes aspectos: concepções e definições de termos a partir de: Soares (1998; 2003; 2009; 2011); Ferreiro e Teberosky (1985; 1999); Tfouni (2010); Kramer (2006); Freire (2008); Frago (1993); Oliveira (1998);

Brasil (2007), buscando pontuar, em um primeiro momento, diferentes abordagens que envolvem a alfabetização. Em seguida, é debatida a importância da formação continuada no fazer docente em decorrência das diversas demandas atuais da prática, segundo Cavalcante (2007); Fusari e Franco (2007); Prada (1997); Almeida (2007); Libâneo, Oliveira e Toschi (2012); Lima (2007). Por fim, pontua-se a gestão e a formação continuada buscando aportes teóricos em: Brasil (1996); Abdalla (2000); Libâneo, Oliveira e Toschi (2012); Lück (2010) como uma possibilidade de organização escolar promover ações formativas de seus professores.

Na seção IV - “A Pesquisa: Caminhos Percorridos” apresenta-se os caminhos seguidos no decorrer deste trabalho investigativo. Inicialmente, descreve-se a questão norteadora (problema) da pesquisa acompanhada de seu desdobramento; os objetivos, geral e específicos. Logo após, apresenta-se os aspectos metodológicos: tipo de pesquisa (RUDIO, 2008), de abordagem (BOGDAN; BIKLEN, 1982, 1994), instrumentos utilizados para obtenção dos dados (GIL, 2008; BOGDAN; BIKLEN, 1982, 1994), os procedimentos metodológicos, assim como a análise dos dados (BARDIN, 2011). Finaliza-se, com uma descrição sucinta sobre os sujeitos do estudo, bem como sobre a contextualização histórica (ALMEIDA, 2005) e geográfica do *locus* da investigação.

Na seção V - A Formação Continuada e a Escola Como “Espaço-tempo” de Desenvolvimento dos Saberes Docentes nos reportamos ao olhar das alfabetizadoras sobre a formação continuada: um ponto de partida necessário. Nesta seção, apresentamos e discutimos os dados obtidos considerando o referencial teórico que fundamenta esta pesquisa.

Na seção das “Considerações Finais” VI, apresenta-se inferências observadas, a partir dos aportes teóricos selecionados, das técnicas de pesquisa utilizadas, assim como das contribuições das professoras alfabetizadoras, sujeitos deste estudo investigativo.

Diante dos resultados alcançados, considera-se que o estudo em pauta possui grande relevância intelectual e social. Intelectual, à medida que apresenta uma produção acerca de uma temática atual e que merece maiores aprofundamentos tendo em vista a importância que as alfabetizadoras atribuem aos cursos de formação continuada. Social, por apresentar indicadores reflexivos para um (re)pensar sobre as propostas/políticas de formação continuada ao privilegiar o contexto de trabalho escolar.

2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS, PRÁTICA REFLEXIVA E SABERES DOCENTES

Nesta seção, apresentamos debates em torno do campo de formação docente, situando proposições acerca da formação continuada, assim como as perspectivas teóricas e sua importância no fazer docente. Na sequência, abordamos a reflexão como eixo norteador da formação continuada, por reconhecer a importância que a reflexão crítica exerce no processo de formação contínua desse profissional. Por fim, trazemos o conceito de saberes docentes como uma articulação necessária para se pensar entre teorias pedagógicas e educacionais e prática docente, com um viés de valorização do trabalho e experiência docente.

Para dar início à discussão teórica acerca da formação continuada, apresentamos as principais perspectivas teóricas, com suas diferentes abordagens. Dentre elas, destacam-se as perspectivas de formação crítico-reflexiva e a centrada na escola, como verificar-se-á a seguir.

2.1 Formação continuada: perspectivas teóricas

Para discutir as perspectivas teóricas, esta pesquisa se fundamenta nos estudos de Zeichner (1993); Contreras (2002); Schön (1992; 2000); Dewey (1959); Freire (1996), dentre outros, e apresenta perspectivas conceituais que afirmam a importância da formação continuada de professores, conforme a descrição do quadro a seguir:

Quadro 1 – Perspectivas Teóricas

Perspectivas Teóricas	Referências
Professor reflexivo	Zeichner (1993); Alarcão (1996; 2008); Ghedin (2002).
Prática reflexiva	Dewey (1959; 1979); Schön (1992; 2000); Libâneo (2002).
Postura docente pesquisadora e/ou investigativa	Contreras (2002); Elliot (1989); Freire (1996).
Intelectual crítico-transformador	Giroux (1997).
Profissional autônomo	Contreras (2002).
Competência profissional	Perrenoud (1999; 2000); Altet (2001).
Formação centrada na escola	Imbernón (2010); Candau (1996); Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) e Fullan e Hargreaves (2000).

Fonte: Arquivo da pesquisadora, Humaitá-AM, 2016.

Perspectivas estas pautadas na concepção de *professor reflexivo* a partir das contribuições de Zeichner (1993), Alarcão (1996, 2008), assim como Schön (1992, 2000), principal formulador da prática reflexiva. Depois, Imbernón (2010) e Day (2001) apresentam uma *postura docente pesquisadora e/ou investigativa*. A seguir, tratar-se-á do *intelectual transformador* postulado por Giroux (1997). Na sequência, Contreras (2002), que acredita na transformação de um *profissional autônomo* de sua prática docente. Há, ainda, alguns apontamentos acerca do *paradigma da competência profissional* postulado por Perrenoud (2000), que o toma como guia um referencial de competências adotado em Genebra em 1996 para a formação contínua, de cuja elaboração participou ativamente. Por fim, abordamos o atual *paradigma da formação centrada na escola*, que tem como principal defensor Imbernón (2010).

Diante dos desafios cotidianos do fazer docente, vários autores vêm discutindo e pesquisando novos caminhos e/ou perspectivas de formação que visam à contribuição para a melhoria do trabalho docente. As discussões são iniciadas com alguns apontamentos sobre o *professor reflexivo* como uma tendência que se expandiu nos discursos dos programas de formação docente nos cenários internacionais e nacionais, como uma necessidade de superação acerca do reducionismo propiciado pelo modelo de ensino baseado na racionalidade técnica¹¹. Segundo Zeichner (2008, p. 539):

O conceito do professor como um profissional reflexivo parece reconhecer a expertise que existe nas práticas de bons professores, o que Schön denominou de “conhecimento-na-ação”. Da perspectiva do professor, isso significa que o processo de compreensão e de melhoria de seu próprio ensino deve começar da reflexão sobre sua própria experiência e que o tipo de saber advindo unicamente da experiência de outras pessoas é insuficiente.

O professor que assume a postura reflexiva, tomando como base sua própria prática, enriquece seu fazer, além de desenvolver conhecimento e/ou teorias sobre boas práticas de ensino sem, contudo, desconsiderar as condições materiais onde acontecem essas práticas.

Para Pimenta (2002, p. 22):

O ensino como prática reflexiva tem se estabelecido como uma tendência significativa nas pesquisas em educação, apontando para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática e situando a pesquisa como instrumento de formação de professores, em que o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada da pesquisa.

¹¹ Paradigma racionalista-instrumentalista, baseado na concepção positivista de ciência, o ensino se faz a partir de ideias e modelos extraídos de várias ciências, tornando quase sempre o professor um aplicador desses modelos às situações concretas encontradas no cotidiano escolar (FELDMANN, 2009, p. 74).

Em concordância com a autora, compreende-se a importância da ação reflexiva na prática docente. Essa prática surge, pois, como um verdadeiro laboratório que direciona à pesquisa, uma tarefa imprescindível já que trabalhamos com a produção do conhecimento, isto é, com o ensino. Além disso, essa prática torna o docente protagonista nos processos de desenvolvimento de sua própria atividade profissional.

Alarcão (1996 *apud* LIMA; GOMES, 2002, p. 163-164) escreve que, “o interesse suscitado pela ideia do(a) professor(a) reflexivo(a) vem da atualidade dos temas que ela contempla, quais sejam: a necessidade da eficiência, a aproximação entre a teoria e a prática e a proposta de formar para a reflexão”.

Nesse contexto, o termo “reflexão” na formação de professores foi introduzido pelos educadores brasileiros a partir dos estudos de Nóvoa, “Os professores e a sua formação” (1992). Essa obra aborda a concepção de autores sobre a temática, que defendem o enfoque reflexivo sobre a prática do ensino como uma atividade crítica (LIBÂNEO, 2002).

Zeichner (1993 *apud* ALARCÃO, 1996, p. 176) contribui com a concepção de professor reflexivo, o qual destaca entre os vários representantes desta tendência: “O conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons profissionais”. Isto implica em dizer que o professor reflete com base em sua ação a partir de sua atividade docente.

Nesse âmbito, no início dos anos 1990 do século XX, algumas obras dão ênfase ao papel da reflexão na prática docente tendo em vista a necessidade do trabalho, por exemplo, Perrenoud (2002), Carr e Kemmis (1986); Nóvoa (1992). Em outros, ainda, verifica-se a relação entre a reflexividade e a prática da pesquisa (ANDRÉ, 1994; LUDKE, 1994; ANDERSON, HERR E NIHLEN, 1994; ZEICHNER, 2001; ZEICHNER E NOFKE, 2000).

Já em meados dos anos 1990, surgiram outros estudos com uma amplitude maior no que se refere à formação docente (PIMENTA, 1996; LUDKE, 1996; GERALDI FIORENTINI E PEREIRA, 1998; MARIN, 2000). Dentre esses, Pimenta (2002), em consonância com os estudos de Schön (1992), acrescenta a cultura interna das escolas à prática reflexiva entre os professores de modo crítico. Nessa abordagem, aponta ainda a pesquisa colaborativa.

Schön (2000) valoriza a prática profissional, bem como a reflexão sobre esta prática, como um momento de construção de conhecimento por meio da reflexão, análise e problematização dessa, destacando, ainda, a importância desse conhecimento prático no apontamento de soluções que os professores podem encontrar a partir dessa ação reflexiva. Segundo Schön (2000 p. 32), esse movimento é denominado “*reflexão sobre a reflexão-na-*

ação”. Observa-se, assim, uma ação que procura buscar novas possibilidades de atuação docente diante dos desafios pedagógicos que a profissão mobiliza no seu dia-a-dia, de modo contextualizado, por meio da valorização das experiências. Essa dinâmica abre espaço para o exercício da pesquisa no fazer docente o que Schön (2000) postula enquanto “*professor pesquisador*” de sua prática.

A respeito disso, Alarcão (1996, p. 176) faz uma referência implícita ao pensamento de Schön (1988) ao dizer que:

Os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque reflectem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico (no nosso caso, de natureza linguística) e a sua aquisição pelo aluno, reflectem na e sobre a interacção entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma têm um papel activo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional.

Nessa linha de pensamento, observa-se uma relação direta da prática com a teoria, o saber docente aliado à prática reflexiva de modo intencional pode formular teorias que auxiliaram no desenvolvimento de novas práticas pautadas no conhecimento científico e não apenas na prática. Zeichner (1993 *apud* LIBÂNEO, 2002, p. 65) contribui ao dizer que, “o movimento da prática reflexiva atribui ao professor um papel ativo na formulação dos objetivos e meios do trabalho, entendendo que os professores também têm teorias que podem contribuir para a construção de conhecimentos sobre o ensino”. Podemos pensar, assim, que essas ações são formas de desenvolvimento profissional necessária ao fazer docente.

Libâneo (2002, p. 70) acrescenta, ainda, que para o professor desenvolver a habilidade reflexiva de sua prática, este necessita da apropriação simultânea de três capacidades, nesse processo reflexivo, a saber:

A meu ver, os professores deveriam desenvolver simultaneamente três capacidades: a primeira, de apropriação teórico-crítica das realidades em questão considerando os contextos concretos da ação docente; a segunda, de apropriação de metodologias de ação, de formas de agir, de procedimentos facilitadores do trabalho docente e de resolução de problemas de sala de aula. O que destaco é a necessidade da reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias das práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, internalizando também novos instrumentos de ação. A terceira, é a consideração dos contextos sociais, políticos, institucionais na configuração das práticas escolares.

Esta configuração de Libâneo (2002), acerca da prática reflexiva, sintetiza toda nossa discussão sobre a importância da perspectiva abordada até o momento, pois aprender a pensar não é uma tarefa simples, exige de quem a realiza algumas habilidades. Por ser uma reflexão intencional necessita de uma sistematização, até porque trata-se de uma ação racional e que, portanto, precisa pautar-se sobre teorias educacionais e não apenas com base em práticas.

Na perspectiva de Libâneo (2002, p. 76):

Há que se considerar, sem dúvida, a importância da formação teórica, de uma crítica, e aqui já se apresenta um dos sentidos da reflexividade. A escola é um dos lugares específicos do desenvolvimento da razão, portanto, de desenvolvimento da reflexividade. Adquirir conhecimentos, aprender a pensar e agir, desenvolver capacidades e competências, implica sempre a reflexividade.

Esse autor defende o espaço escolar como um lugar apropriado para o desenvolvimento de capacidades e competências do saber pensar (razão crítica), acompanhado da análise e do julgamento. Para formar alunos críticos reflexivos faz-se necessário ser um professor, antes de tudo, crítico reflexivo.

Dessa forma, o paradigma reflexivo em educação, como Ghedin (2002) denomina, pressupõe, segundo ele, uma reflexão sistemática sobre a atividade docente, com intuito de apontar possíveis alternativas metodológicas facilitadoras às práticas pedagógicas. Essa sistematização aparece nos discursos de Ghedin (2002, p. 135) quando explica como precisa ocorrer no contexto da prática pedagógica:

A experiência docente é espaço gerador e produtor de conhecimento, mas isso não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre as próprias experiências. Refletir sobre os conteúdos trabalhados, as maneiras como se trabalha, a postura frente aos educandos, frente ao sistema social, político, econômico, cultural é fundamental para se chegar à produção de um saber fundado na experiência.

Assim, o conhecimento trabalhado com os educandos leva em consideração não apenas o que os especialistas produziram, mas também o conhecimento dos professores, por tornarem-se, nesse processo, também, especialistas do próprio fazer.

Essa talvez seja uma das deficiências do trabalho docente: a falta de embasamento teórico em sua prática de ensino. O que se observa, na prática, geralmente, é um trabalho realizado tendo foco apenas na experiência pela experiência, sem uma sistematização do como, para quê, por quê e para quem ensinar, relacionando-a a uma teoria de ensino e aprendizagem. Assim, tal prática, provavelmente, contribui para o despreparo profissional, e conseqüentemente, com as deficiências do ensino.

Outra perspectiva de igual relevância é a do *professor pesquisador ou investigador* de sua prática educativa. Toma-se, aqui, como referência desse modelo, as contribuições de Contreras. Para ele, “o professor, como pesquisador de sua própria prática, transforma-a em objeto de indagação dirigida à melhoria de suas qualidades educativas” (CONTRERAS, 2002, p. 119). Isso implica em dizer que essa é uma perspectiva que recomenda o aprendizado docente a partir da própria ação educativa, com intuito de aperfeiçoá-la.

O autor defende ainda que essa experimentação da prática proporciona novas possibilidades curriculares e certamente novas experiências que poderão contribuir com a melhoria de qualidade dessa prática docente. Segundo o autor, isto justifica a pesquisa na docência por conta da necessidade dos professores de pesquisarem e experimentarem sua prática em função dos objetivos educativos (CONTRERAS, 2002).

Embora Contreras (2002) defenda essa perspectiva, ele aponta Elliott (1989) como o teórico que melhor define o que significa a ideia de professor como pesquisador enquanto prática reflexiva. Elliott (1989) compara a prática educativa à prática da ética, como um dos princípios do fazer docente que, portanto, requer reflexão diante da complexidade que a atividade de ensino apresenta. A realização dessa prática vai direcionar o melhor caminho para determinada situação educativa.

No dizer de Elliott (1989, p. 256 *apud* CONTRERAS, 2002, p. 122), “a prática reflexiva do ensino constitui um processo dialético de geração da prática a partir da teoria e da teoria a partir da prática”. Esta afirmativa reforça e explica claramente a relação de reciprocidade da prática com a teoria, o que desmistifica o famoso adágio popular de que “a teoria na prática é outra”. Verifica-se que ocorre um processo dialético entre ambas na relação educativa.

Nessa linha de pensamento Freire (1996) comenta que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, e acrescenta ainda ao afirmar que a pesquisa, a busca e a indagação, são tarefas inerentes do fazer docente. “O de que precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador” (FREIRE, 1996, p. 29). Portanto, o fazer docente implica também numa atividade pesquisadora, como condição necessária uma vez que envolve o ensino e aprendizagem, de modo simultâneo. Nesse processo, a pesquisa pode ampliar a aprendizagem sobre a prática.

A perspectiva apontada por Imbernón (2010, p. 77) apresenta o *modelo indagativo ou de pesquisa* como ferramenta de formação do professor. Segundo o autor, “esse modelo requer que o professor identifique uma área de interesse, colete informação e, baseando-se na interpretação desses dados, realize as mudanças necessárias no ensino”. Como se observa, o

modelo fundamenta-se com base no questionamento da própria prática com intuito de apontar metas que possam responder tais questões. Verifica-se que as bases desse modelo remontam às propostas de Dewey (1979), quando postulou que os professores necessitam de “uma ação reflexiva”, bem como de Zeichner (2001) que escreveu sobre a temática “professores como pesquisadores de sua ação”.

É um modelo que se destaca em função do papel que a pesquisa exerce na atividade de ensino, pois por meio dessa prática é possível o desvelamento de problemas e resolução, além do desenvolvimento profissionalmente. “Isso nos indica que o profissional da educação deveria entender mais de pesquisa que todos os outros profissionais, mas a prática formativa, muitas vezes, nos revela e demonstra o contrário” (GHEDIN, 2007, p. 73).

Segundo Imbernón (2010, p. 80), os professores quando atuam como pesquisadores:

Têm mais condições de decidir quando e como aplicar os resultados da pesquisa que estão realizando; sua experiência os ajuda a colaborar mais uns com os outros, e por fim, eles aprendem a ser professores melhores, sendo capazes de transcender o imediato, o individual e o concreto.

A esse respeito, Day (2001, p. 47) acrescenta ainda que:

Num sentido mais lato, os professores que reflectem na, sobre e acerca da empenham-se numa investigação com vista não só a uma melhor compreensão de si próprios enquanto professores, mas também tendo em vista a melhoria do seu ensino.

Esta, portanto, seria uma das principais contribuições desse modelo: aquele em que o trabalho coletivo entre os professores faz com que eles aprendam uns com os outros. Essa prática do compartilhamento propicia uma nova postura (pesquisadora) do professorado frente aos problemas que os afeta, além de melhorarias no processo de tomada de decisões de modo coletivo.

Em se tratando do trabalho colaborativo apontado por Imbernón (2010) na citação acima, Day (2001, p. 70) afirma ser “evidente que a análise e a planificação que ocorrem num ambiente colaborativo apresentam maiores possibilidades para uma melhor aprendizagem”. Para que isso aconteça, de acordo com o autor, torna-se necessário que os envolvidos (professores, gestores escolares) confiem uns nos outros e na sua capacidade de dar e receber, realimentação. Contudo, ressalta a dificuldade de os professores irem “para além de formas confortáveis de colaboração” (DAY, 2001). Para ele, uma colaboração confortável é decorrente de conversas sobre a prática pedagógica, apenas como um meio de suprir as

deficiências trazidas pelos professores da formação inicial ou resolver os problemas imediatos que surgem no cotidiano da sala de aula, ou da escola em geral, não passando, portanto, de questões imediatistas. Com efeito, Day (2001) reconhece a necessidade da colaboração entre seus pares, desde que inclua a pesquisa sistemática e crítica.

Com base nesses postulados podemos afirmar que a pesquisa no processo de formação docente é importante, pois de acordo com Ghedin (2007, p. 78):

É pela prática da pesquisa que aprendemos a reelaborar o conhecimento, para aprender a reinterpretar a realidade e aprender a reunir as informações para traduzi-las num conhecimento próprio e pessoal, que é um modo de interpretar o mundo, a realidade e propor novas formas de agir e de ser do/no mundo.

Nessa direção surge o *modelo de professor como intelectual crítico-transformador* como assinala Giroux (1997, p. 163) que desenvolveu a ideia de os professores como intelectuais:

Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas, e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que dêem aos estudantes oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar afim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável. Apesar de parecer uma tarefa difícil para os educadores, esta é uma luta que vale a pena travar. Proceder de outra maneira é negar aos educadores a chance de assumirem o papel de intelectuais transformadores.

Desse modo, o modelo de professor como intelectual crítico, apontado pelo autor, pressupõe a compreensão dos condicionantes sociais e institucionais que legitimam sua atividade de ensino. Nessa perspectiva, o professor não pode ser encarado como simples tarefeiro de sua função, “em vez disso, eles deveriam ser vistos como homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos jovens” (GIROUX, 1997, p. 161).

Na visão de Perrenoud (2002, p. 13):

A autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma *grande capacidade de refletir em e sobre sua ação*. Essa capacidade está no âmago do desenvolvimento permanente, em função da experiência de competências e dos saberes profissionais. (grifo do autor)

Dentro desse cenário, as escolas necessitam se transformar em ambientes de aprendizagem e de lutas coletivas na construção de atores sociais para a transformação social. Assim sendo, os professores passam a ser vistos como “*intelectuais transformadores*”.

Para Contreras (2002), a ideia que Giroux (1997) faz dos professores é a de “autoridade emancipatória”. Portanto, o entendimento sobre esta precisa estar ligado às ideias de liberdade, igualdade e democracia. Assim sendo, esse modelo do professor intelectual crítico é, portanto, de um profissional ativo, na busca de potencializar sua autonomia profissional frente a sua prática cotidiana “e as aspirações sociais e educativas de um ensino guiado pelos valores de igualdade, justiça e democracia” (CONTRERAS, 2002, p. 185).

Dessa forma, a definição do professor como intelectual transformador vai além do papel pedagógico. Este modelo abrange ainda o papel político de seu ofício, a partir de um conteúdo muito bem definido, a saber: elaborar, tanto a crítica das condições sociais quanto históricas, de seu trabalho por meio de uma linguagem de possibilidade que se abra a construção de uma sociedade mais democrática e justa, educando o seu alunado enquanto cidadãos críticos, ativos e comprometidos na construção de uma vida individual e pública digna de ser vivida, guiados pelos princípios de solidariedade e de esperança (CONTRERAS, 2002).

Esta proposta está amparada ao pensamento girouxiano, portanto, fundamentado numa posição política, que não se limita às questões de sala de aula, mas amplia seu alcance fazendo com que o docente possa pensar sobre as condições de sua própria prática, assim como o significado social e político que a mesma cumpre. Nesse sentido,

A reflexão crítica é libertadora porque nos emancipa das visões acríticas, dos pressupostos, hábitos, tradições e costumes não-questionados e das formas de coerção e de dominação que tais práticas supõem e que muitas vezes nós mesmos sustentamos, em um auto-engano (CONTRERAS, 2002, p. 165).

Sendo assim, este processo de reflexão crítica que transforma a prática pedagógica requer, antes de tudo, uma transformação docente para então ser concebido enquanto intelectual crítico. Como Alarcão (1996, p. 187) pondera, “educar para a autonomia implica fazer um ensino reflexivo que, por sua vez, se baseia numa postura reflexiva do próprio professor”. Dessa forma, o profissional que reflete na ação necessitará refletir também sobre a estrutura organizacional, os pressupostos, os valores e as condições de trabalho docente, compreendendo como esses fatores interferem na prática educativa e na sua autonomia (CONTRERAS, 2002).

Nessa perspectiva, Ghedin (2002, p. 146) contribui ao dizer que “a tarefa primordial de um processo reflexivo no ensino é a de proporcionar a si e a toda educação um caminho metodológico que possibilite a formação de cidadãos autônomos. Isto se concretiza por meio de um processo crítico-reflexivo”. O autor deixa claro que a reflexão é fundamental na atualidade quando se busca uma transformação social pautada na perspectiva humanitária contra qualquer forma de exploração. Contudo, essa possibilidade requer mudança de postura diante dos arcaicos modelos de educação que ainda persiste no espaço de ensino da atualidade.

Como vimos, “a formação do professor reflexivo e autônomo é importante porque na prática sempre despontam elementos perturbadores: resistências, bloqueios, e os mais diversos imprevistos” (VALADARES, 2002, p. 199).

Em relação ao *paradigma da competência profissional*, que também se inclui entre as atuais perspectivas teóricas, encontramos Perrenoud (1999) como principal defensor. Segundo ele, a competência é definida como “a capacidade de agir eficazmente em determinado tipo de situação, apoiado em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999 p. 7). Nessa direção, o agir docente precisa está relacionado ao conhecimento, às habilidades cognitivas necessárias para desenvolver sua tarefa profissional.

Nessa perspectiva, Perrenoud (2000, p. 12-13) em seu livro “*Dez novas competências para ensinar*” apresenta um *inventário* de dez grandes famílias de competências necessárias aos professores para ensinar com base na sua teoria. Essas “competências” foram elaboradas tomando como base um referencial adotado em Genebra em 1996 para a formação continuada, evento do qual participou ativamente. São elas:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2. Administrar a progressão das aprendizagens; 3. Conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação; 4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5. Trabalhar em equipe; 6. Participar da administração escolar; 7. Informar e envolver os pais; 8. Utilizar novas tecnologias; 9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10. Administrar a própria formação contínua.

Para o autor, esse referencial aponta caminhos teórico-metodológicos aos programas de formação continuada. Além disso, defende, também, que este referencial é uma tentativa de tornar esse modelo de educação o mais próximo possível das mudanças em andamento no sistema educacional, no que diz respeito ao novo papel dos professores, às reformas da formação inicial, bem como à evolução da formação contínua.

Retomando a definição de competências Altet (2001, p. 28) escreve que competências profissionais “é o conjunto formado por conhecimentos, *savoir-faire* e posturas, mas também as ações e as atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor”. Assim sendo, as competências no ensino englobam desde os saberes propiciados pela prática de planejar e organizar as aulas, como pela própria experiência vivenciada no processo de interação no espaço escolar.

No que se refere à teoria das competências, Ghedin (2007) faz uma crítica na perspectiva emancipatória, apontando limitações dessa proposta para o processo de formação docente, em virtude de seu caráter tecnicista. Apresenta-se, portanto, como uma problemática, “porque acaba reduzindo todos os problemas da educação à falta de formação adequada dos professores” (Ghedin, 2007, p. 82). Isto é, atribui-se a incompetência ao professor, sendo que essa falta de competência é uma questão que necessita de uma análise mais aprofundada, para então apontar possíveis causas. Porém, transferir essa responsabilidade histórica aos professores é mais cômodo, é uma forma de escamotear o problema, de fato, de onde ele se encontra, claro que de modo intencional.

Nesse contexto, o autor defende que a competência docente ocorre quando se realiza um trabalho de qualidade. O que implica em dizer que, se faz um bom trabalho para si, para os alunos e para a sociedade, com base nas dimensões: “técnica, estética, política e ética” (FREIRE, 1996).

Como afirma Ghedin, (2007, p. 34):

Assim, vale reafirmar que, para um professor competente, não basta dominar bem os conceitos de sua área – é preciso pensar criticamente no valor efetivo desses conceitos para a inserção criativa dos sujeitos na sociedade. Não basta ser criativo – é preciso exercer sua criatividade na construção do bem-estar coletivo. Não basta se comprometer politicamente – é preciso verificar o alcance desse compromisso, verificar se ele efetivamente dirige a ação no sentido de uma vida digna e solidária.

Portanto, a competência profissional docente não está simplesmente relacionada ao conhecimento intelectual (técnico) adquirido, mas também à capacidade reflexiva sobre os aspectos que condicionam essa prática que ultrapassam a experiência de sala de aula.

Considerando a riqueza das contribuições dos autores citados pode-se compreender a ampla disseminação da temática em questão em virtude do vasto campo de pesquisa e experiências realizadas pelos mesmos.

Por último, com intuito de concluir a discussão acerca das perspectivas teóricas será abordado o *paradigma da “formação centrada na escola”*. Essa perspectiva de formação

continuada, que tem como espaço a escola, apresenta atualmente um número significativo de publicações, porém ainda é uma área que necessita de maiores aprofundamentos teóricos e práticos. Dentre os pressupostos dessa perspectiva, considerada relativamente nova, buscamos apoio teórico de autores como Imbernón (2010), Candau (1996), Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) e Fullan e Hargreaves (2000).

Nesta abordagem, denominamos “formação continuada centrada na escola” como uma alternativa de formação continuada desenvolvida no ambiente da própria escola (IMBERNÓN, 2010). Conforme Candau (1996) e Imbernón (2010), dentre outros autores, a escola é o local privilegiado para a formação continuada de educadores.

Em relação à origem do que tem sido denominada “formação centrada na escola”, encontramos em Imbernón (2010) alguns apontamentos que revelam o contexto político em que esta proposta de formação continuada se configurou. Segundo o autor, essa proposta surgiu no Reino Unido em meados de 1970 do século XX, no seio de alguns eventos políticos relacionados à distribuição dos escassos recursos educativos para a formação permanente dos professores.

Assim, nas palavras de Imbernón (2010, p. 85-87):

A formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo a que respondam as necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas. Quando se fala de formação centrada na escola, entende-se que a instituição educacional transforma-se em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas. A formação centrada na escola é mais que uma simples mudança de lugar da formação. [...] A formação centrada na escola pretende desenvolver um paradigma colaborativo entre os professores. [...] Esse enfoque baseia-se na reflexão deliberativa e na pesquisa-ação, mediante as quais os professores elaboram suas próprias soluções em relação aos problemas práticos com que se deparam.

Tomando as considerações do autor, verifica-se que a formação centrada na escola supera a simples mudança física para seu desenvolvimento. É na verdade uma mudança de paradigma em relação à formação continuada que busca envolver todos os participantes, desde o planejamento à sua execução e avaliação, a partir do diálogo. É, portanto, uma proposta inovadora que busca a transformação do atual modelo de escola que temos. Essa proposta é baseada na racionalidade técnica (concepção utilizada em organização empresarial), que se preocupa apenas com o cumprimento de regras pré-determinadas pelos órgãos superiores, para o chamado enfoque fenomenológico e crítico. Em que se busca a reconstrução da cultura escolar, se aposta em novos valores, na colaboração, no processo de

participação, respeito e reconhecimento do poder e capacidade dos professores, redefinindo e ampliando a gestão escolar (IMBERNÓN, 2010).

Como se observa, a ideia de que a própria escola constitui lugar de formação continuada traz novas perspectivas de mudanças na cultura escolar. Contudo, para que esta transformação da cultura escolar aconteça é preciso à promoção da autonomia das escolas, e das condições necessárias para que tal autonomia ocorra, e consequentemente sua mudança, desenvolvimento progressivo e melhoria (IMBERNÓN, 2010).

No sentido de pensar a formação dos professores tendo a escola como centro dessa formação, Candau (1996, p. 144) diz que, “considerar a escola como *locus* de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores”. No entanto, a autora salienta que não basta que esse processo formativo aconteça no espaço escolar, é importante que essa prática formativa favoreça processos coletivos de reflexão, capaz de identificar os problemas da ação pedagógica concreta em seu cotidiano, aponte soluções, com a participação de todos os professores de cada contexto escolar (CANDAU, 1996).

Assim, defendemos a ideia da formação no ambiente da escola, por ser o local em que o professor vivencia no seu dia-a-dia, os desafios de sua prática, e “por ser sobretudo nela, no contexto de trabalho, que os professores e demais funcionários podem reconstruir suas práticas, o que resulta em mudanças pessoais e profissionais” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 504). A formação nessa perspectiva possibilita ao professor o aperfeiçoamento profissional por meio de reflexões acerca de suas necessidades pedagógicas. A partir desse modelo formativo, a teoria é vista como uma articulação da prática, no momento em que se busca refletir sobre a mesma, com intuito de promover soluções que respondam aos dilemas e experiências de cada contexto escolar.

Nessa mesma direção, Fullan e Hargreaves (2000) salientam a necessidade de se pensar a escola como uma organização “aprendente” como local que se desenvolve à medida que seus professores também se desenvolvem. Para que os professores possam ter um bom desempenho é preciso que haja uma mudança de atitudes e de práticas na escola, visando a envolvê-los nas iniciativas para seu desenvolvimento. Isso implica que as mudanças deixem de ser feitas para eles, para serem feitas por eles, tornando os professores profissionais totais. Para esses autores, professores totais apresentam maior probabilidade de se desenvolver e prosperar em escolas totais, que valorizem e apoiem os seus docentes na busca do aperfeiçoamento (FULLAN; HARGREAVES, 2000).

Para tanto, a organização escolar necessita proporcionar mecanismos de participação concreta de seus membros nas decisões, em reuniões, na construção do projeto pedagógico-curricular, na descentralização de responsabilidades, no modelo de avaliação adotado pela instituição, no acompanhamento do projeto escolar de modo geral, bem como, no planejamento de atividades de formação continuada, tendo em vista, o desenvolvimento profissional dos professores e seu aperfeiçoamento (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

A partir destas considerações acerca da formação continuada centrada na escola, acredita-se que este tema representa atualmente um importante referencial, que precisa ser considerado pelas instituições escolares, em virtude das novas necessidades da formação docente. Essas necessidades precisam ser levantadas, investigadas e solucionadas a partir dos problemas surgidos no interior da escola, assim como de seu plano de trabalho educativo coletivo, de forma que todos os membros possam participar das etapas desse novo modelo de pensar e de ser “escola”.

Diante do exposto, verifica-se que cada perspectiva abordada evidencia características particulares, conforme determinados paradigmas de formação docente, o que implica em dizer que há pressupostos filosóficos que norteiam todo o processo formativo desses modelos. Dessa forma, existem teorias que orientam as práticas, com base na concepção de “mundo” e de “homem” que adotam.

2.2 Reflexão: eixo norteador da formação continuada

A reflexão empreendida nesse tópico é a perspectiva formativa. Esta já foi discutida anteriormente e é defendida, nesse estudo, por entender que os espaços de formação continuada necessitam possibilitar ao professor alfabetizador o desenvolvimento da reflexividade crítica sobre suas práticas. Dessa forma, é possível que o professor possa articular os conteúdos da formação com o seu fazer e transformar este fazer em teorizações que precisam ser problematizadas, discutidas e analisadas. Assim, a prática se torna objeto de estudo permanente do professor no decorrer de sua atividade educativa.

Nessa abordagem destacaremos as concepções de reflexão empreendida por Dewey (1959) e Schön (2000), em virtude de suas influências no campo educacional e de modo particular nos cursos de formação docente. Falar em reflexão implica pensar em Dewey (1959), porque o conceito de reflexão formulado por esse autor, já em 1912, em sua obra “Como Pensamos”, é uma referência para aqueles que buscam estudar essa prática. Para ele, a

reflexão é “um exame mental de um assunto dando-lhe consideração séria e consecutiva. As partes derivam-se e sucedem-se umas às outras. Acontece em dois momentos: estado de dificuldade mental e ato de pesquisa” (DEWEY, 1959).

Detalhando esse conceito, percebe-se que Dewey (1959) enfatiza o processo de reflexão como uma prática sistematizada na qual o pensamento trabalha de modo rigoroso, articulando as ideias, fatos, argumentos e conhecimentos entre si num movimento capaz de gerar, a partir desse processo, novas e fundamentadas ideias. Desse modo, percebe-se que o ato de refletir não é simplesmente pensar, pois quando pensamos não temos essa preocupação de rigor, de sistematização, de geração de novas conclusões.

Outro aspecto que merece atenção é o desdobramento dado por Dewey (1959, p. 78) ao movimento da reflexão por meio de cinco etapas:

1.^a) uma dificuldade encontrada; 2.^a) a sua localização e definição; 3.^a) a sugestão de uma solução possível; 4.^a) o desenvolvimento do raciocínio no sentido da sugestão; 5.^a) observações e experiências posteriores, conducentes a sua aceitação ou a seu afastamento, levando-nos a uma conclusão que nos fará crer, ou não, em dada coisa.

Quando o mencionado autor indica o surgimento do problema como o fator que desencadeia a reflexão, este está querendo mostrar que as pessoas não refletem sobre algo que não as incomoda, que não representa para elas um desafio, um problema. Isso significa que um professor não vai refletir sobre sua prática de avaliação se achar que ela é adequada, se acreditar que tudo está ocorrendo dentro da normalidade. Do mesmo modo, uma professora não vai refletir sobre seu trabalho na área da alfabetização se para ela, tudo está bem, se ela não vê a existência de problemas.

É bastante comum as pessoas detectarem problemas, mas excluírem-se deles atribuindo causas a motivos diversos, que não as envolvem. Assim, por exemplo, quando falam do fracasso escolar, os professores normalmente o atribuem a fatores sociais como a pobreza e a falta de cultura dos pais; a fatores familiares, como a falta de apoio das famílias ou a fatores estruturais, como as más condições de trabalho. Embora esses fatores possam interferir, eles não excluem a prática pedagógica do professor como um fator também interveniente.

Diante dessas circunstâncias, a reflexão surge como uma atitude imprescindível nos cursos de formação docente. Essa reflexão permite, pois, olhar com cuidado e atenção o trabalho vivido, procurando compreendê-lo por meio da articulação com o conhecimento e com outras situações já experienciadas e, a partir daí, estabelecer conclusões.

Ainda no desenvolvimento da cultura reflexiva, um dos autores que teve maior peso na difusão do conceito de reflexão, foi Donald Schön (1992), que encontrou na Teoria da Indagação de John Dewey (1859-1952), os fundamentos para a construção de sua teoria de prática reflexiva, para a formação de um profissional reflexivo, em três ideias centrais: a reflexão-na-ação, a reflexão-sobre-a-ação e a reflexão sobre a reflexão-na-ação.

Para Schön (2000, p. 32):

Quando aprendemos a fazer algo, estamos aptos a executar sequências fáceis de atividade, reconhecimento, decisão e ajuste sem ter, como se diz, “que pensar a respeito”. Nosso ato espontâneo de conhecer-na-ação geralmente nos permite dar conta de nossas tarefas. No entanto, nem sempre é bem assim. Uma rotina comum produz um resultado inesperado, um erro teima em resistir à correção, ou, ainda que ações comuns produzam resultados comuns, há algo nelas que nos parece estranho, porque passamos a vê-las de uma outra maneira. Todas essas experiências, agradáveis e desagradáveis, contêm um elemento *surpresa*. Algo não está de acordo com nossas expectativas. Em uma tentativa de preservar a constância de nossos padrões normais de conhecer-na-ação, podemos responder à ação colocando-a de lado, ignorando seletivamente os sinais que a produzem. Ou podemos responder a ela através da reflexão e temos duas formas de fazê-lo.

A ideia de reflexão desenvolvida por Schön (2000) relaciona-se a uma possibilidade de como os professores podem enfrentar situações pedagógicas, por vezes agradáveis, outras desagradáveis e nas quais há conflitos de valor. Para isso, o autor parte do modo com que constantemente se realizam as atividades espontâneas da vida diária, distinguindo-as entre “*conhecimento-na-ação*” e “*reflexão-na-ação*”.

Nossa prática diária está geralmente associada a um conhecimento tácito (implícito; não expresso por palavras), sobre o qual não conseguimos controlá-lo. Exercemos inúmeras atividades espontaneamente sem, contudo, pararmos para pensar antes de executá-las. São conhecimentos que internalizamos de tal modo que se torna complexo descrever a natureza dessa competência expressa no desempenho revelado nessas atividades. Muitas vezes, nem nos damos conta de como ocorreu determinado aprendizado, já nos percebemos realizando. Nessas circunstâncias, o conhecimento não se aplica à atividade, mas está tacitamente personificado nela. Por isso é um *conhecimento-na-ação* (SCHÖN, 2000).

Por outro lado, é comum a surpresa por ocasiões que nos distanciam da situação habitual, ao pensar sobre o que se faz, ou mesmo no momento em que se faz determinada atividade. Essa circunstância Schön (2000) chama de *reflexão-na-ação*.

Esse distanciamento da situação habitual, para refletirmos, é um movimento que pode ser desencadeado sem gerar, necessariamente, uma explicação verbal, uma sistematização teórica. Todavia, ao produzirmos uma descrição verbal, isto é, uma reflexão sobre nossa

reflexão da ação passada, podemos influir diretamente em ações futuras, colocando em prova uma nova compreensão do problema.

Esse momento é designado por Schön (2000) como o da reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação, que é caracterizado pela intenção de produzir uma descrição verbal da reflexão-na-ação, e pode ser considerada como a análise que o indivíduo realiza *a posteriori* sobre as características e processos da sua própria ação. É a utilização do conhecimento para descrição, análise e avaliação dos vestígios deixados na memória por intervenções anteriores.

Embora por questão de sistematização, esses momentos de reflexão nos pareçam distintos, o próprio autor reconhece que talvez não sejam assim tão distintos.

A reflexão-na-ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação. Pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação difícil ou essa oportunidade e podemos, nesse processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas (SCHÖN, 2000, p. 33).

De acordo com essa perspectiva, compreendemos o papel que a reflexão crítica exerce no processo de formação continuada do professor e, nesse caso, do alfabetizador. Isso é evidente porque sendo a alfabetização um instrumento fundamental à inserção do sujeito na sociedade do conhecimento, o alfabetizador precisa estar consciente do seu importante papel na construção da sociedade por oportunizar as crianças o domínio da leitura e da escrita que é um instrumento de cidadania e de emancipação social.

Nessa dinâmica, a perspectiva da reflexividade como elemento desencadeador da formação continuada consiste, na tomada de consciência do que é ser professor, e somente a partir dessa postura reflexiva é que dará sentido à sua função e ao seu fazer (ALARCÃO, 1996). Sendo assim, “o processo de reflexão é instaurador da capacidade de construção da consciência crítica” (GHEDIN, 2007, p. 139), pois, o trabalho do professor é um trabalho de natureza intelectual, e não simplesmente um tarefeiro (executor de técnicas).

A concepção crítica de reflexividade contribui no desenvolvimento profissional à medida que se prioriza, nos processos formativos, o “ensinar a pensar” para o professor “aprender a aprender”, para que possa compreender os processos de construção de suas práticas e se colocar frente à realidade, ao passo que se apropria do contexto histórico em que está inserido, pensa a realidade e age sobre ela de forma mais consciente. Esse processo de reflexão-na-ação transforma o profissional, segundo Schön (2000), em um “pesquisador no contexto da prática”.

Assim, parece imprescindível e urgente à transformação da prática docente, a oferta de processos de formação continuada do professor para que ele consiga um melhor atendimento das novas demandas da sala de aula. Entendemos que, uma vez identificadas algumas das dificuldades profissionais vividas pelo docente, esse possa se aperfeiçoar para o desempenho de suas funções com mais facilidade e qualidade; ainda, adquirindo atitudes e saberes que possam auxiliá-lo ao agir de modo reflexivo, autônomo e inovador nas complexas e incertas situações da sala de aula.

A pesquisa surge nessa discussão como elemento de desenvolvimento reflexivo e profissional, como escreve Ghedin (2007, p. 143), “o processo de reflexão está radicalmente relacionado e fundamentado numa prática de pesquisa. Por isso, é necessário formar para e pela prática da pesquisa, como forma de superar, pelo processo reflexivo, as formas de alienação que nos dominam”. Como o trabalho docente é intelectual, a pesquisa é um princípio que precisa nortear essa prática como contributo a um profissional considerado “sujeito do conhecimento”, como sugere Ghedin (2007, p. 144).

Como se vê, a reflexão coletiva precisa ser realizada por meio da pesquisa, da discussão coletiva e do estudo no espaço escolar. Isso deve ser realizado dessa forma porque as práticas necessitarão ser problematizadas pelos seus profissionais com a colaboração de pesquisadores comprometidos com a formação e o desenvolvimento profissional. Deve, ainda, ser realizado de modo colaborativo com seus estudos e pesquisas na reflexão crítica, possibilitando a práxis docente ao mesmo tempo em que poderão manter o diálogo entre as teorias que elaboram com as teorizações construídas pelos professores durante a sua trajetória como docente.

Dessa maneira, a obra de Schön (2000) permite resgatar, dentro do trabalho dos profissionais, nesse caso, dos professores, uma concepção da prática que se afaste de toda e qualquer compreensão que induza a racionalidade técnica. Recomenda-se, portanto, uma reflexão entre o conhecimento e a ação em seus contextos práticos, em vez de procedimentos técnicos, segundo concepções positivistas.

Nessa direção, quando se enfatiza o trabalho de formação continuada na perspectiva reflexiva, não se concebe como uma ação ou procedimento capaz do apontamento de soluções para todos os problemas da prática docente. Pelo contrário, considera-se que a formação continuada, por meio da práxis reflexiva, oferece aos professores possibilidades concretas de ampliação de conhecimentos, revisão sobre o que se sabe e o que ainda necessita conhecer para o aprofundamento de seus estudos teóricos e aperfeiçoamento de sua prática.

Diante do exposto verificamos que os estudos de Dewey (1959) e Schön (2000) contribuem para a concepção de que a reflexão é uma prática social, fundamental em qualquer processo formativo. A reflexão é essencial ao docente em seus processos de “aprender-a-aprender”, “aprender-a-fazer”, “aprender-a-conviver” e “aprender-a-ser” (UNESCO, 1998) com e na escola, além de ajudá-lo na análise do contexto de construção do conhecimento, do ensino e da aprendizagem.

Essas proposições teóricas reforçam ainda a necessidade e a importância de promoção da formação continuada aos professores no contexto escolar, tendo a reflexão como princípio orientador para o desenvolvimento da capacidade de aprender teorias do ensino e da aprendizagem. Essa formação deve, também, proporcionar aos professores objetos de conhecimento, que lhes forneçam condições de pensar e teorizar seu fazer pedagógico, não só dentro da dimensão técnica, mas também pautados em perspectivas das dimensões política, social e cultural com vistas à emancipação da profissão docente, dos educandos e da sociedade.

É dentro dessa discussão que foi realizada a pesquisa, na rede pública municipal de ensino de Humaitá-AM, com intuito de analisar se a formação continuada de professoras alfabetizadoras atende às demandas específicas de cada contexto escolar. É essa questão que será abordada com maior ênfase na seção V que trata da Formação Continuada e a Escola como “Espaço-tempo” de Desenvolvimento dos Saberes Docentes, trazendo o olhar das alfabetizadoras, sujeitos desta pesquisa. Com base nos estudos de Candau (1996), Imbernón (2010), Almeida (2007), Ghedin (2008) Fullan e Hargreaves (2012) dentre outros, apresenta-se proposições acerca da formação continuada tendo a escola como lugar apropriado para a efetivação do processo formativo, além da ampliação da discussão sobre os saberes docentes, temática que será discutida na subseção a seguir.

2.3 Saberes docentes: uma construção da prática alfabetizadora

Sem a pretensão de resposta, apenas para suscitar reflexões pertinentes e necessárias à compreensão sobre: o que é necessário *saber* para ensinar? As discussões são iniciadas acerca da temática “saberes docentes”.

Esse questionamento que envolve os saberes docentes e que têm sido objeto de discussão por parte de um grande número de autores internacionais e nacionais, dentre os quais destacamos Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Tardif e Gauthier (1996), Freire (1996), Porlán Ariza (1997), Gauthier et. al. (1998), Pimenta (2012) e Tardif (2014), e que têm

procurado mostrar a sua importância para a formação, atuação e desenvolvimento dos professores. No entanto, neste estudo far-se-á uso, principalmente, das contribuições de Tardif (2014), Pimenta (2012) e Freire (1996).

Nessa abordagem, a discussão sobre o tema surge em âmbito internacional nas décadas de 1980 e 1990 do século XX. Entre alguns dos motivos que contribuíram para a sua emergência está o movimento de profissionalização do ensino e suas consequências para a questão do conhecimento dos professores na busca de um repertório de conhecimentos, visando à garantia da legitimidade da profissão, havendo, a partir daí uma ampliação, tanto quantitativa quanto, posteriormente, qualitativa desse campo (TARDIF, 2014).

No contexto das pesquisas educacionais brasileiras, a temática dos saberes docente surgiu a partir da década de 1990 do século XX, o que leva ao reconhecimento de que se trata de uma área um tanto recente e que vem demandando estudos sob diferentes enfoques.

É preciso que haja reconhecimento de que os saberes docentes são essenciais para a formação profissional e devem ser valorizados na prática pedagógica. Nesse sentido, Tardif (2014, p. 18-20) esclarece que o saber dos professores é:

[...] plural, compósito, estratégico, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente. É adquirido no contexto de sua história de vida e de sua carreira profissional. É temporal porque ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente.

Isso também marca a construção da carreira, do saber profissional, a experiência de trabalho enquanto fundamento do saber, os saberes humanos acerca de outros seres humanos e sua interação, entre outros. A compreensão da racionalidade do fazer pedagógico na sala de aula significa a busca pelo desvelamento das “certezas” que dão suporte às decisões do professor, explorando o universo que fundamenta seu agir pedagógico.

De acordo com Tardif (2014, p. 36) os saberes docentes não se reduzem à “função de transmissão dos conhecimentos já construídos”, mas sua ação integra os conhecimentos advindos da formação profissional, os disciplinares, curriculares e experienciais, assim descritos:

a) *saberes da formação profissional*: definidos como aqueles das ciências, da educação e da ideologia pedagógica; são transmitidos pelas instituições educacionais. Estes englobam os saberes pedagógicos, entendidos como aquelas doutrinas, ou concepções, que viabilizam a ação de ensinar. Constituem-se de técnicas de ensinar, relacionamento do

professor-aluno, a fim de despertar a motivação e o interesse dos alunos pelo processo de aprendizagem. Os conhecimentos técnicos e pedagógicos correlacionam-se com as experiências vivenciadas nos contextos escolares, a partir de uma reflexão na prática e sobre a prática. Possibilitam ao professor a construção de competências, a mobilização de conhecimentos prévios, articulação e transformação dos saberes necessários ao ensino (TARDIF, 2014, p. 36-37).

b) *saberes disciplinares*: emergem dos diversos campos do conhecimento, determinados em sua forma e conteúdo, produtos oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores dos saberes sociais. São os saberes mais específicos, estão relacionados aos diversos campos do conhecimento de que dispõe a sociedade e se encontram na escola sob a forma de disciplinas (por exemplo, matemática, história, geografia etc.) (TARDIF, 2014, p. 38).

c) *saberes curriculares*: correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos, métodos e programas escolares, “a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados”; são incorporados à prática docente através das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdos a serem transmitidos (TARDIF, 2014, p. 38).

d) *saberes da experiência*, construídos durante a vida escolar e vivências produzidas pelos professores no trabalho pedagógico cotidiano. Constituem o estilo pessoal de ensino, traços de personalidade, que se “expressam por um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano” (TARDIF, 2014, p. 38-39).

Embora assim explicitados, tais saberes docentes estão interligados na formação e na atuação dos professores. Não se vinculam a nenhuma disciplina ou área de desenvolvimento específico, mas se aplicam à prática de todos os profissionais que pretendem ser professores.

Em suma, para Tardif (2014, p. 39):

O professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir conhecimentos relativos às ciências da educação à pedagogia, e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. Tais articulações entre os saberes e a prática do professor requerem desses profissionais, a capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais conhecimentos e habilidades enquanto condições para a sua prática.

O autor reforça a necessidade de domínio e certo controle por parte dos professores no que diz respeito aos saberes inerentes à sua atividade docente. Numa tentativa de mudança da

relação que estes possuem com os saberes, de meros transmissores, para produtores de um saber que legitime sua prática.

Nessa perspectiva, Pimenta (2012) desenvolve sua pesquisa a partir da prática com alunos de licenciatura e destaca a importância da mobilização dos saberes da experiência para a construção da identidade profissional do professor. Nesse sentido, são identificados três tipos de saberes da docência: da *experiência*, aprendido pelo professor desde quando aluno com os professores significativos etc., assim como o que é produzido na prática, num processo de reflexão e troca com os colegas; do *conhecimento*, que abrange a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo; e dos *saberes pedagógicos*, que abrangem a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e que será construído a partir das necessidades pedagógicas reais (PIMENTA, 2012).

Quando a autora apresenta os saberes da *experiência* à docência, a mesma aponta o desafio aos cursos de formação inicial, no sentido de trabalhar o processo de transformação dos futuros professores de seu “ver o professor como aluno ao *seu ver-se como professor*” (PIMENTA, 2012, p. 21), buscando construir sua identidade de professor, para além da experiência.

Na sequência suscita várias indagações acerca do conhecimento, para explicitá-lo apoiando-se nas contribuições de Morin (1993).

Conhecimento não se reduz a informação. Esta é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica um segundo estágio: o de trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. O terceiro estágio tem a ver com a inteligência, a consciência ou sabedoria. Inteligência tem a ver com a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento; consciência e sabedoria envolvem reflexão, isto é, capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização (PIMENTA, 2012, p. 23).

As explicações sobre conhecimento, postulado por Pimenta (2012), permite o entendimento das relações entre conhecimento e poder. Conhecer, portanto, gera poder para transformar as condições materiais, sociais em favor da existência humana. Tarefa um tanto complexa, tanto para as escolas, quanto para os professores, por atuarem num ambiente escolarizado onde o conhecimento é trabalhado de modo disciplinar, fragmentado.

Finaliza sua discussão, acerca dos saberes da docência, pautando alguns pressupostos sobre os saberes pedagógicos que se fazem necessários à atividade de ensinar, além dos saberes da experiência, e dos conhecimentos específicos. Nesse sentido, recomenda aos

cursos de formação de professores que considerem os saberes da prática social de ensinar como ponto de partida e de chegada. “Esse entendimento aponta para uma superação da tradicional fragmentação dos saberes da docência (saberes da experiência, saberes científicos, saberes pedagógicos)” (PIMENTA, 2012, p. 28).

Dessa forma, a autora ressalta o valor dos diferentes saberes considerando a prática social como objetivo central. Ela aponta, assim, para um sentido dos saberes na formação dos professores, com base na ideia de que a profissão vai sendo construída à medida que o professor articula o conhecimento teórico-acadêmico, a cultura escolar e a reflexão sobre a prática docente.

Destacamos, também, as contribuições de Freire (1996), que em sua obra “Pedagogia da Autonomia”, formulou um estudo que traz suas reflexões sobre o tema. O autor sintetiza em três capítulos curtos, mas com uma densidade de ideias pouco vista, saberes necessários à prática educativa “e que por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente” (FREIRE, 1996, p. 22).

Suas reflexões sobre saberes necessários à prática educativo-crítica fundamentam-se numa ética pedagógica e numa visão de mundo alicerçada em rigorosidade, pesquisa, criticidade, risco, humildade, bom senso, tolerância, alegria, curiosidade, esperança, competência, generosidade, em disponibilidade e na base da esperança.

O primeiro capítulo versa que “Não há docência sem discência”; o segundo aborda que “Ensinar não é transferir conhecimento” e o terceiro e último apresenta que “Ensinar é uma especificidade humana”. Em cada capítulo Freire (1996, p. 10) defende as exigências de uma ação “educativo-crítica”, com base em “uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando”. A partir de uma linguagem poética e, ao mesmo tempo, política, ele sugere, sem prescrições ou regras a seguir, possibilidades de apropriação de saberes docentes oriundos da prática educativa estabelecida em seu cotidiano escolar, entre si, com seus pares e com os próprios educandos.

O autor inicia deixando claro que, embora sendo do seu interesse central considerar, neste texto, saberes que lhe parecem indispensáveis para a prática de educadores críticos e progressistas, alguns desses também são de muita importância a educadores conservadores. No decorrer da leitura, descobre-se a descrição do texto ou capítulo lido que se encaixa no tipo conservador ou progressista. O autor revela ainda sua convicção sobre a importância de uma reflexão a respeito da formação docente e da prática educativo-crítica.

Quando apresenta o capítulo “Não há docência sem discência” (FREIRE, 1996, p. 23), explana que as duas se complementam, no processo do ensinar e aprender, e acrescenta que

“ensinar inexiste sem aprender”. Nessa dinâmica, ao longo dos tempos, foi se percebendo a necessidade de buscar maneiras, métodos e caminhos para ensinar, pois o ensinar e aprender, quando exercido de forma autêntica, possibilita uma experiência total que o autor caracteriza como: diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética.

Freire (1996) ressalta também que a capacidade de aprender criticamente direciona a curiosidade ao conhecimento, como contraponto ao ensino bancário por não promover a curiosidade epistemológica, pois neste tipo de ensino o professor é o sujeito e o aluno objeto. Destaca que esse tipo de ensino é prejudicial e deforma a criatividade necessária tanto do educador como do educando, apesar disso o educando pode recuperar e superar o autoritarismo do erro do ensino bancário e o educador de ir além dos seus condicionantes.

Para tanto, é necessário ao educador trabalhar a capacidade crítica, a curiosidade e a insubmissão nos alunos, por meio de métodos rigorosos. Porém, tanto o educador quanto o educando devem ser criativos, questionadores, não viver no conformismo, ter uma curiosidade aguçada, ter humildade e persistência.

O autor prossegue considerando que “ensinar não é transferir conhecimento”. O professor não pode somente transferir conhecimento, devendo haver uma troca de ensinamentos e aprendizagens entre educador e educando. O professor deve estar aberto aos questionamentos e dificuldades dos alunos. Se o aluno foi submetido a um falso ensinar, isso não vai significar que ele, através da sua capacidade de arriscar e questionar, não possa superar esse problema. O professor deve “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47). O professor tem que ser aberto a questões, indagações, à curiosidade, um ser crítico e questionador e ter consciência acerca do que deve formar. Quando o professor discute determinada teoria, ele e os alunos têm de estar comprometidos com a teoria em questão.

Freire (1996) finaliza afirmando que “ensinar é uma especificidade humana”. O professor deve ser seguro de si, sendo esta a sua maior autoridade, sua segurança e firmeza nas ações e decisões e respeito nas discussões. Esta segurança mostra sua autoridade, “creio que uma das qualidades essenciais que a autoridade docente democrática deve revelar em suas relações com as liberdades dos alunos é a segurança em si mesma” (FREIRE, 1996, p. 91). Além da segurança, o professor precisa ser competente. Essa competência torna-se necessária à autoridade docente e está ligada ao professor que estuda e está atento ao que acontece dentro e fora da escola. Assim, a incompetência desqualifica a autonomia.

Destaca também que o professor não deve ser autoritário, sempre humilde para assim respeitar os alunos. A arrogância é que faz com que o professor tenha que agir

incondicionalmente com seus alunos. Outra questão é o clima de respeito resultante das relações justas, sérias, humildes, generosas, autênticas. O caráter formador do espaço pedagógico, a autoridade, acaba por restringir a criatividade do educando. Entretanto, a autoridade coerente e democrática é posta na liberdade, pois com autonomia a liberdade ocupa o espaço da dependência.

O fundamental na aprendizagem de qualquer conteúdo é a construção das responsabilidades e da liberdade que se assume, mas não se deve separar o ensino dos conteúdos da formação ética dos professores e educandos, pois “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1996, p. 98). Prática e teoria, autoridade e liberdade, ignorância e saber, respeito ao professor e aos alunos, ensinar e aprender estes conceitos não devem estar separados uns dos outros.

Dessa maneira, observa-se que as proposições de Freire (1996) são preponderantes por antecipar a discussão dos saberes necessários à prática educativa, “ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos” (FREIRE, 1996, p. 13).

Com base nos postulados dos autores citados (TARDIF, 2014; PIMENTA, 2012; e FREIRE, 1996) verifica-se que o saber docente é constituído por vários saberes, não apenas teórico, mas de diferentes origens e, nessa diversidade, incluímos o saber da experiência, mediados pela prática docente. Esses saberes é que permitem ao professor o enfrentamento de problemas do cotidiano de sala de aula, tornando-os capazes de tomar decisões mais adequadas. É nesta perspectiva que se compreende o ensino como uma atividade complexa, e que por isso mesmo, pressupõe, “aprender ensinar”, isso implica em dizer: dominar os saberes que são essenciais à prática docente, conforme Tardif (2014).

É importante ressaltar ainda que os saberes docentes, nesta perspectiva, requerem uma postura reflexiva, a partir de uma formação continuada, que propiciará uma ressignificação de seu fazer docente, enfim, uma valorização do desenvolvimento tanto pessoal quanto profissional.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA E ALFABETIZAÇÃO: UMA ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA

Nesta seção serão apresentados alguns pressupostos sobre os conceitos de alfabetização e sua relação com o letramento realizando uma distinção do que se entende por cada um desses termos. Em seguida, será discutida a importância da formação continuada, no fazer docente, como uma vinculação necessária. Por fim, será pautada uma possível articulação da gestão escolar ao promover a formação continuada de seus professores, no próprio espaço de atuação, com base nas necessidades dos contextos escolares.

3.1 Alfabetização: concepções e definições de termos

Pautando-nos em registros históricos, podemos afirmar que o conceito de alfabetização se associou ao processo de ensino e aprendizagem da “tecnologia da escrita”. Sendo, desse modo, a apropriação do sistema alfabético de escrita, o que significa, de modo geral, em relação ao aprendizado da leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos em “sons”, e na escrita, refere-se à capacidade de codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos.

Até muito recentemente era consensual o sentido atribuído aos conceitos de analfabeto, analfabetismo, alfabetização: “analfabeto - o que não sabe ler e escrever; analfabetismo - o estado ou condição de quem não sabe ler e escrever; alfabetização - o processo de ensinar a ler e a escrever” (SOARES, 2011).

A partir dos anos 1980 do século XX, esse conceito passa por um processo de ampliação recebendo contribuições dos estudos sobre a psicogênese da aquisição da língua escrita, principalmente com os trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985). Rompendo com a concepção de língua escrita como código, o qual se aprenderia considerando atividades de memorização, as autoras defenderam uma concepção de língua escrita como um sistema de notação que, no nosso caso, é alfabético. E, na aprendizagem desse sistema, elas constataram que as crianças, ou os adultos analfabetos, passavam por diferentes fases que vão da escrita *pré-silábica*, em que o aprendiz não compreende ainda que a escrita representa os segmentos sonoros da palavra até as etapas, *silábica* e *a alfabética*.

Com base nesses estudos a apropriação do sistema de escrita não poderia se limitar a capacidade de relacionar grafemas e fonemas, quer dizer, decodificar e codificar. Para as autoras (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985) o processo de alfabetização não é passivo, mas

ativo, considerando que a criança aprende a escrever num processo de interação-ação com a língua escrita, construindo e testando hipóteses sobre a relação fala/escrita, sua utilização, seu funcionamento e sua configuração, considerando-se que na maioria dos casos a criança aprendente já é falante da língua em que está aprendendo a representá-la graficamente.

Gradualmente, o termo passou a denominar-se como o processo não simplesmente de ensinar e aprender capacidades de codificação e decodificação, mas também do domínio dos conhecimentos que possibilitem o emprego dessas capacidades nas práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 1998). Em virtude dessas demandas, surge uma nova adjetivação para o termo, “alfabetização funcional” (UNESCO, 1970), criada com o propósito de incorporação das capacidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais e, em seguida, a palavra “letramento” (BRASIL, 2007).

É na segunda metade dos anos 1980 do século XX, que a palavra letramento surge no discurso de especialistas das Ciências Linguísticas e da Educação, como uma tradução da palavra da língua inglesa *literacy*, que significa o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever (SOARES, 2009). Trata-se de um conceito que tem sido divulgado na literatura pedagógica por pesquisadores como Mary Kato (1986), Ângela Kleiman (1995) e Magda Soares (1998).

Sua tradução se faz na busca de ampliar o conceito de alfabetização, chamando a atenção não apenas para o domínio da tecnologia do ler e do escrever (codificar e decodificar), mas também para os usos dessas habilidades em práticas sociais em que escrever e ler são necessários.

A esse respeito Soares (2009, p. 39) contribui ao dizer que:

Letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita.

Com o surgimento dos termos letramento e alfabetização (ou alfabetismo) funcional, muitos pesquisadores (KLEIMAN, 1995; SOARES 1995, 2009; TFOUNI, 2010; LEITE, 2001) diferenciaram alfabetização e letramento. Utilizando, desse modo, o termo alfabetização, em seu sentido *stricto*, para designar o aprendizado inicial da leitura e da escrita, da natureza e do funcionamento do sistema de escrita. E para o termo letramento seria a competência de fazer uso da língua escrita.

Tomando como base tais conceitos, entende-se a alfabetização como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, ou seja, o domínio dos princípios alfabético e ortográfico que possibilita ao aluno ler e escrever com autonomia. E, letramento como o processo de inserção e participação da criança na cultura escrita. Refere-se ao convívio com os diferentes tipos de escrita na sociedade e que se amplia em acordo com a participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (BRASIL, 2007).

Soares (2003, p. 14-15) menciona que:

Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. A concepção “tradicional” de alfabetização, traduzida nos métodos analíticos ou sintéticos, tornava os dois processos independentes, a alfabetização – a aquisição do sistema convencional de escrita, o aprender a ler como decodificação e a escrever como codificação – precedendo o letramento – o desenvolvimento de habilidades textuais de leitura e de escrita, o convívio com tipos e gêneros variados de textos e de portadores de textos, a compreensão das funções da escrita. (grifo do autor).

No entanto, há pesquisadores (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999) que utilizam apenas o termo alfabetização para desígnio tanto do domínio do sistema de escrita, quanto dos usos da língua escrita em práticas sociais. Caso precisem distingui-los, utilizam as expressões “aprendizado do sistema de escrita” e “aprendizado da linguagem escrita” (BRASIL, 2007).

A partir da década de 1980 do século XX, a discussão sobre a prática alfabetizadora está centrada, principalmente, no desenvolvimento de práticas que propiciem a reflexão das funções sociais da escrita, denominada como letramento, definido como “[...] estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”, (SOARES, 2009, p. 47). A autora enfatiza ainda a necessidade de conciliar os dois processos (alfabetizar e letrar), de modo a assegurar aos alunos a apropriação do sistema alfabético-ortográfico, além de condições que possibilitem o uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita.

Na perspectiva do letramento, o alfabetizador precisa levar em consideração os conhecimentos que os alfabetizados já possuem sobre a escrita e que o ensino da língua escrita deva partir de práticas reais por meio de suas experiências sobre o uso da língua escrita em seu cotidiano. As práticas sociais de uso da linguagem escrita referem-se às diversas situações de interação social, envolvendo uma variedade de materiais escritos. Afinal, numa série de circunstâncias, os sujeitos utilizam a linguagem como meio de comunicação, de expressão, como registro de lembranças, dentre outras funções (SOARES, 2009).

Retomando o conceito de alfabetização, Tfouni (2010, p. 14) apresenta dois aspectos para o entendimento dessa concepção “[...] como um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita, ou como um processo de representação de objetos diversos, de naturezas diversas”.

Segundo esta autora, a alfabetização, como aquisição individual, é a aquisição de habilidades específicas de leitura e escrita, necessárias à interação nas diversas práticas sociais. Como um processo de representação de objetos diversos, refere-se ao processo de representação construído pela criança durante a aquisição da linguagem, em que a escrita não é concebida como uma simples correspondência entre som-grafema, mas é constituída como sistemas de representações da língua escrita (TFOUNI, 2010).

As considerações de Kramer (2006) e Freire (2008), ao conceito de alfabetização são convergentes, pois não a concebem simplesmente como um processo de aquisição da linguagem, enfatizam seus aspectos político e social.

Para Kramer (2006, p. 98) “[...] alfabetizar-se é conhecer o mundo, comunicando-se e expressando-se [...] alfabetizar não se restringe a decodificação e à aplicação de rituais repetitivos de escrita, leitura e cálculo [...]”. Verifica-se que a concepção da autora acerca da alfabetização, não se limita ao domínio do código alfabético de modo mecanizado, envolve a participação efetiva dos sujeitos, na construção do conhecimento sobre o mundo.

É justamente este ponto que se assemelha à visão crítica freireana em seus estudos sobre o processo de alfabetização, em que o autor destaca o papel social da alfabetização na vida do cidadão, e da educação como forma de transformação social. O postulado a seguir caracteriza a concepção alfabetizadora como um ato político e social desse autor quando afirma que, “[...] a leitura de mundo, sempre precede a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 2008, p. 20).

Portanto, o que se entende é que a alfabetização ultrapassa a mecânica do ler e do escrever (codificação/decodificação), o que implica em dizer que, a alfabetização é um processo histórico-social multifacetado, complexo, pois envolve a natureza da língua escrita e as práticas culturais de seus usos. “Alfabetizar não é só ler, escrever, falar sem uma prática cultural e comunicativa, é uma política cultural determinada” (FRAGO, 1993, p. 27).

Em decorrência desse aspecto, a escola precisa pensar a alfabetização como processo dinâmico, como construção social, fundada nos diferentes modos de participação das crianças nas práticas culturais de uso da escrita, transcendendo a visão linear, fragmentada e descontextualizada presente nas salas de aula onde se ensina/aprende a ler e a escrever.

Conclui-se com as palavras de Oliveira (1998, p. 70-71) como aquilo que realmente precisaria ocorrer durante o processo de alfabetização:

Por isso, é de fundamental importância que, desde o início, a alfabetização se dê num contexto de interação pela escrita. Por razões idênticas, deveria ser banido da prática alfabetizadora todo e qualquer discurso (texto, frase, palavra, “exercício”) que não esteja relacionado com a vida real ou o imaginário das crianças, ou em outras palavras, que não esteja por elas carregado de sentido.

A autora sugere ao professor alfabetizador uma superação da metodologia de ensino mecanizado (repetitivo, sem sentido) por outra, que busque contextualizar os conteúdos às práticas sociais e culturais que envolvam a escrita dos alfabetizandos, atribuindo-lhes sentido.

No próximo tópico far-se-á um percurso literário sobre a importância da formação continuada.

3.2 A importância da formação continuada no fazer docente

Nesse tópico faremos um percurso literário a fim de tecer considerações sobre a importância da formação continuada para e no exercício profissional docente. Inicialmente serão abordadas algumas concepções sobre o que é formação continuada, depois sobre os termos mais usuais dessa prática nos programas de formação continuada de professores. Cavalcante (2007, p. 56) assim define:

Por formação continuada ou contínua entendemos aquela que se dá ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial. Vale ressaltar, porém, que não a concebemos somente como o somatório de cursos ou eventos de formação, mas, sobretudo, como reflexão sobre a própria prática, reflexão esta articulada com as dimensões econômicas, sociais, políticas e culturais mais amplas em que essa prática se insere. Formação e prática fazem parte, pois, de um mesmo processo, são momentos interdependentes.

Concordando com a concepção da autora percebe-se claramente sua defesa em favor da formação continuada como um processo que parte da própria prática docente transformando-a em seu objeto de reflexão crítica, de modo a confrontá-la com as condições materiais nas quais se insere essa prática. Portanto, não é uma reflexão puramente técnica, mas que busca construir uma prática autônoma e emancipadora.

Nesse sentido Alarcão (1996 *apud* LIMA, 2007, p. 151) diz que:

O homem precisa reaprender a pensar. Entretanto, o simples exercício da reflexão não é garantia de salvação dos cursos de formação de professores, pois a reflexão

não é um processo mecânico. Deve ser compreendida no processo histórico e de maneira coletiva, portanto, dentro de um processo permanente, voltado para o cotidiano, por meio de análises socioeconômicas, culturais e ideológicas.

A autora chama a atenção para o pensar reflexivo que leve em consideração as condições materiais (políticas, sociais, culturais e econômicas) que envolvem os desafios da prática profissional, e não simplesmente em torno de teorias.

Lima (2007, p. 150) conceitua formação continuada de professores ao relacionar “o trabalho docente e a produção de si mesmo como profissional”. Nesse sentido, de acordo com Imbernón (2010, p. 58) “a formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes e questionar permanentemente os valores e as concepções de cada professor e professora e da equipe como um todo”. Partilhando com a visão dos autores, a formação contínua envolve a articulação da prática docente, as dimensões sociais, política e histórica vinculada a ela.

Fusari e Franco (2007, p. 133) contribuem com a questão ao ressaltarem que, “via de regra, a formação continuada vem sendo compreendida como aquela que ocorre após a formação inicial (magistério em nível superior, licenciatura, bacharelado), a partir do ingresso do sujeito na carreira do magistério”. Isto é, todo curso realizado antes da atuação no magistério é considerado formação inicial e o que se realiza após é continuada.

Historicamente a concepção de formação contínua recebeu e ainda recebe diferentes termos, em virtude dos posicionamentos epistemológicos que foram sendo construídos sobre a formação continuada, quais sejam, conforme Fusari e Franco (2007, p. 134) “educação permanente, treinamento, capacitação, reciclagem, entre outros”.

Para Fusari e Franco (2007) a formação continuada assume três conotações, compensatória, em que objetiva fazer reposição de conhecimentos que não foram trabalhados na formação inicial; enquanto atualização no sentido de inovar os conhecimentos desgastados pelo tempo; e ainda como aperfeiçoamento, que seria ampliar um conhecimento já consolidado, mas que requer aprofundamento.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 520) apresentam duas designações ao tratar da formação continuada.

A formação continuada refere-se a: a) ações de formação **durante a jornada de trabalho** – ajuda a professores iniciantes, participação no projeto pedagógico da escola, reuniões de trabalho para discutir a prática com os colegas, pesquisas, minicursos de atualização, estudos de caso, conselhos de classe, programas de educação a distância etc.; b) ações de formação **fora da jornada de trabalho** – cursos, encontros e palestras promovidos pelas Secretarias de Educação ou por uma rede de escolas (grifo nosso).

As duas referências apontadas apresentam ações concretas de realização da formação continuada e que podem se fazer por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores. Essa formação deve ser entendida como uma responsabilidade tanto da instituição escolar, dos sistemas locais de ensino, quanto do próprio professor.

Com o intuito de ampliar essa compreensão, Prada (1997) apresenta algumas terminologias que são mais utilizadas nos programas de formação continuada. Segundo o autor, obedecem a determinadas perspectivas filosóficas, as quais norteiam o processo formativo, recebendo também influências da região, país e instituições envolvidas, entre outros fatores, conforme quadro a seguir:

Quadro 2 – Termos empregados para formação continuada de docentes.

Capacitação	Proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso; concepção mecanicista que considera os docentes incapacitados.
Qualificação	Não implica a ausência de capacidade, mas continua sendo mecanicista, pois visa melhorar apenas algumas qualidades já existentes.
Aperfeiçoamento	Implica tornar os professores perfeitos. Está associado à maioria dos outros termos.
Reciclagem	Termo próprio de processos industriais e, usualmente, referente à recuperação do lixo.
Atualização	Ação similar à do jornalismo; informar aos professores para manter nas atualidades dos acontecimentos, recebe críticas semelhantes à educação bancária.
Formação Continuada	Alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar como continuidade dos conhecimentos que os professores já possuem.
Formação Permanente	Realizada constantemente, visa à formação geral da pessoa sem se preocupar apenas com os níveis da educação formal.
Especialização	É a realização de um curso superior sobre um tema específico.
Aprofundamento	Tornar mais profundo alguns dos conhecimentos que os professores já têm.
Treinamento	Adquirir habilidades por repetição, utilizado para manipulação de máquinas em processos industriais, no caso dos professores, estes interagem com pessoas.
Re-treinamento	Voltar a treinar o que já havia sido treinado.
Aprimoramento	Melhorar a qualidade do conhecimento dos professores.
Superação	Subir a outros patamares ou níveis, por exemplo, de titulação universitária ou pós-graduação.
Desenvolvimento Profissional	Cursos de curta duração que procuram a “eficiência” do professor.

Profissionalização	Tornar profissional. Conseguir, para quem não tem, um título ou diploma.
Compensação	Suprir algo que falta. Atividades que pretendem subsidiar conhecimentos que faltaram na formação anterior.

Fonte: Prada (1997 p. 88-89).

O quadro demonstra uma variedade de terminologias empregadas nos programas de formação continuada, no entanto, seja que denominação tenha sido ou é utilizada, o formato continua sempre o mesmo: por meio de cursos, encontros, oficinas, seminários, palestras, entre outras. Quanto ao local, geralmente volta-se à universidade para atualizar, compensar ou aprimorar os conhecimentos. Dessa maneira, ocorre um afastamento do profissional da educação de seu espaço de trabalho, como se nesse local apenas se aplica o conhecimento científico, sem possibilidade também de produzi-lo.

Atualmente tem ocorrido uma prática de formação continuada promovida pelas políticas públicas, elege-se um profissional (professor, pedagogo, diretor, coordenador) que se ausenta para receber as orientações formativas enquanto representante da rede de ensino de determinada área, para *a posteriori* transmitir aos demais colegas das diversas instituições de ensino, que fazem parte da mesma rede, e que ficaram no seu labor diário.

Com relação a este modelo de formação continuada, Fusari e Franco (2007, p. 134) comentam que:

Um modelo de formação que sustenta a ideia de que o fato simplesmente de reunir professores que trabalham com a mesma área de conhecimento, ou especialistas que desenvolvem atividades da mesma natureza de atuação garantisse uma análise consistente de suas práticas e os mobilizasse a um olhar intencional para os conhecimentos teóricos que orientam sua atuação.

Observando o comentário dos autores sobre esse atual modelo formativo, o qual tem se distanciado das reais necessidades da prática pedagógica, nos remetemos a pensar em outras modalidades formativas que buscam considerar a particularidade de cada unidade escolar, e até mesmo os próprios sujeitos que a tornam escola, como uma possível proposta que se aproxime de suas demandas.

Esta é uma das discussões apontadas por este trabalho investigativo: conceber a escola como espaço de formação continuada, com base nos postulados de Imbernón (2010) por acreditar nos benefícios que essa prática pode proporcionar no processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, ressaltamos que esse deslocamento, não visa depreciar a importante contribuição da universidade na formação docente.

No que se refere à formação docente, a formação continuada na escola ganha espaço devido ao campo fértil que esta prática educativa oferece frente aos limites e possibilidades da atividade de ensinar. A esse respeito Pimenta (2002, p. 21-22) aponta que, “a formação contínua não se reduz a treinamento ou capacitação e ultrapassa a compreensão que se tinha de educação permanente. A partir da valorização da pesquisa e da prática no processo de formação de professores”.

Com base nas concepções e nas próprias terminologias, podemos verificar a importância da formação continuada do professor em decorrência especialmente das mudanças sociais, econômicas e culturais que despontam de modo avassalador em todo o mundo. E isso, conseqüentemente, aumenta as demandas da escola e, é claro, da prática docente de maneira diversificada.

E, para dar conta dessas demandas, a exigência do trabalho docente intensifica-se. Quer dizer, urge a necessidade de uma formação contínua articulada com o processo de transformação social, em que o professor seja também sujeito nesse processo. Se compreendermos assim, podemos definir a formação contínua:

Como sendo o conjunto de atividades desenvolvidas pelos professores em exercício com objetivo formativo, realizadas individualmente ou em grupo, visando tanto o desenvolvimento pessoal como o profissional na direção de nos prepararmos para a realização de nossas atuais atividades ou de outras novas que se coloquem (ALMEIDA, 2007, p. 126).

Para alcançarmos essa concepção de formação é imprescindível que o professor esteja em constante formação seja aperfeiçoando-se, qualificando-se, ou aprimorando seus conhecimentos, o importante é que necessita ser uma prática contínua tendo como base a reflexão sobre a própria prática articulada com as dimensões econômicas, sociais, políticas e culturais da sociedade e do trabalho docente.

3.3 Gestão escolar e formação continuada: uma articulação possível

Neste tópico, partimos de estudos de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) e Abdalla (1999) que indicam contribuições da gestão no âmbito escolar como pressupostos para a promoção da formação continuada dos professores.

Nessa direção, com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) abriram-se possibilidades para que a gestão escolar adquirisse autonomia com base nos princípios de gestão democrática buscando romper com posturas

autoritárias e centralizadoras que caracterizavam o contexto educacional em décadas passadas.

No texto da LDB 9.394/96, em seu título IV Da Organização da Educação Nacional especificamente no artigo 14, incisos I e II normatizam os princípios de gestão democrática do ensino público da educação básica.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Nessa perspectiva democrática, a lei amplia o papel da escola diante da sociedade, coloca-a como centro de atenção das políticas educacionais mais gerais que sugerem o fortalecimento de sua autonomia. Com base nessa autonomia adquirida em lei, podemos pensar, então, na possibilidade de a organização escolar promover a formação continuada de seus professores.

Cabendo a gestão escolar (direção, supervisão ou coordenação pedagógica), a tarefa de conduzir processos bem organizados, de modo participativo, para que possa contribuir com a qualificação dos docentes, por meio da formação continuada, além de torná-la parte integrante do cotidiano escolar.

Quanto à organização de processos que visem um trabalho voltado para a qualificação profissional dos professores, em um estudo sobre “formação e desenvolvimento profissional do professor” Abdalla (2000), analisa as relações entre trabalho docente e organização escolar e aponta quatro elementos nelas interferentes, a saber: a gestão, o projeto político-pedagógico, a organização e articulação do currículo e o investimento no desenvolvimento profissional do professor. Segundo a autora, esses quatro elementos interferem no desenvolvimento profissional. E, concordando com suas proposições, cabe, nesse sentido, destacar o papel da gestão e da supervisão, ou coordenação pedagógica da escola, no apoio e garantia desses espaços de reflexão, investigação e tomada de decisões a fim de implantar uma cultura formativa no âmbito do contexto escolar.

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 427) a organização escolar funciona com base em dois movimentos inter-relacionados:

[...] de um lado, a estrutura e a dinâmica organizacional atuam na produção das ideias, dos modos de agir, das práticas profissionais dos professores; de outro, estes são participantes ativos da organização, contribuindo para a definição de objetivos, para a formulação do projeto pedagógico-curricular, com a atuação nos processos de gestão e de tomada de decisão.

Nessa dinâmica, podemos dizer que ocorre uma simultaneidade entre desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional. Uma vez que a escola é o lugar onde se efetiva o trabalho docente e a organização escolar, por sua vez, deverá propiciar a aprendizagem dessa profissão, por meio das práticas docentes, de suas competências pessoais e profissionais, pela troca de experiências e saberes entre seus pares, enfim, como uma verdadeira “comunidade de aprendizagem” (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2012).

Essa realização bem sucedida da organização escolar pressupõe práticas de gestão democrática, participativa e de liderança. Para tanto se faz necessário à construção da autonomia da gestão escolar. Nesse entendimento, Lück (2010, p. 58) esclarece que “democratização da escola, construção da autonomia, participação são facetas múltiplas da gestão democrática, diretamente associadas entre si e que têm a ver com as estruturas e expressões de poder na escola”. O que implica, portanto, em gestão compartilhada e empoderamento institucional, a partir de mecanismos que instauram a autonomia (formulação do projeto político-pedagógico, formação de órgãos colegiados), de modo que todo o coletivo escolar possa participar conscientemente das decisões, orientações, organização e planejamento de seu trabalho.

Dessa forma, a liderança em gestão escolar surge como uma prática fundamental para se efetivar esse conjunto de ações desafiadoras e inovadoras no que se refere aos processos contínuos de formação docente no próprio espaço escolar. Uma vez que segundo Lück (2008, p. 95) liderança:

Corresponde à capacidade de influenciar pessoas individualmente ou em grupo, de modo que ajam voltadas para a realização de uma tarefa, a efetivação de um resultado, ou o cumprimento de objetivos determinados, de modo voluntário e motivado, a partir do reconhecimento de que fazem parte de uma equipe e que compartilham em comum responsabilidades sociais a que devem atender.

Considerando as práticas de gestão voltadas para a democracia, a participação e a liderança são inerentes à função gestora na atualidade, embora não seja comum identificá-las nas escolas. Talvez, em virtude das demandas que essas práticas requerem, por exemplo, conhecimentos, habilidades, atitudes. Tais características possivelmente adquiridas com o

desenvolvimento contínuo de formações, tendo em vista a realização dos objetivos educacionais a que o estabelecimento de ensino se propõe.

Partindo desse pressuposto, percebemos que é necessário apontar possibilidades de concretização de processos de formação continuada no espaço escolar com base nas necessidades das práticas pedagógicas docente.

Nesse sentido, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 505) afirmam que:

- a escola, como organização e contexto da ação dos professores, pode ajudar na vida pessoal e profissional do professor;
- uma vez que a organização escolar como um todo constitui espaço de aprendizagem, os professores aprendem sua profissão com a escola e a escola aprende com seus professores;
- os professores podem influenciar a organização da escola na definição de diferentes objetivos, na criação de uma cultura organizacional, na introdução de inovações e mudanças.

De acordo com as proposições dos autores podemos dizer que a formação continuada do professor é uma articulação necessária devido às contribuições que esta ação formadora propicia ao trabalho escolar como um todo. Entretanto, destacamos dois fatores interdependentes postulados por Guimarães (2007, p. 159) os quais contribuem para viabilizar a formação continuada, “o primeiro refere-se a um bom ambiente de trabalho ao que se costuma chamar de clima institucional adequado. [...] Outro aspecto é uma razoável adesão do professor à profissão”.

São fatores motivacionais que precisam ser considerados ao se pensar em formação continuada, pois as relações de companheirismo estabelecidas no ambiente de trabalho favorece o desempenho profissional, além da construção de saberes. Para tanto é imprescindível identificar-se com a profissão.

Diante das discussões apresentadas, concluímos salientando que a formação continuada de professores não acontece espontaneamente, sem uma coordenação e/ou liderança. E por se tratar de um trabalho escolar, nos referimos a uma coordenação gestora e pedagógica, o que de certa maneira evidencia o papel que esses profissionais podem ter na formação continuada do professor.

Após apresentarmos as contribuições teóricas sobre a temática investigada, considerada fundamental para nortear o trabalho docente e imprescindível à construção dos saberes necessários à atividade de ensinar, apresentaremos, no próximo item, os caminhos percorridos no decorrer deste trabalho investigativo.

4 A PESQUISA: CAMINHOS PERCORRIDOS

A delimitação do tema deste trabalho de pesquisa, para ser desenvolvido na rede pública de ensino do município de Humaitá-AM, se apoia na importância da formação continuada. Apoia-se, também, no fazer docente e suas contribuições para o desenvolvimento de uma prática educativa significativa pautada na “ação-reflexão-ação” (SCHÖN, 1992).

As discussões teóricas, os questionamentos, as reflexões sobre esta temática emergem enfatizando tanto a necessidade de mudanças nos cursos de formação continuada e na busca de uma maior aproximação entre a formação teórica e a formação prática, como na necessidade de os sistemas de ensino oportunizarem aos professores, no exercício da profissão, a continuidade da sua formação vinculada ao espaço de trabalho. Neste intento, buscamos, como se segue, mostrar os caminhos percorridos para a realização deste trabalho investigativo.

4.1 Aspectos metodológicos da pesquisa

Considerando o conceito da prática reflexiva como um dos elementos importantes no contexto da atividade formativa, buscamos compreender o processo de formação continuada das professoras alfabetizadoras, a fim de responder a seguinte questão norteadora da pesquisa: de que modo a formação continuada de professoras alfabetizadoras, ofertada pela rede pública municipal de ensino de Humaitá-AM, atende às demandas específicas de cada contexto escolar?

Para ajudar a responder a questão norteadora proposta por esta pesquisa, os objetivos suscitaram o desdobramento da mesma, no decorrer de toda a investigação.

- Qual a concepção de formação continuada das professoras alfabetizadoras?
- Para o planejamento e execução dos cursos de formação continuada, é realizado um diagnóstico para o levantamento das reais necessidades dos professores?
- As formações continuadas possibilitam um espaço de problematização da prática dos professores?
- Os conhecimentos trabalhados nos cursos de formação continuada (dos quais participa ou participou), aproximam-se ou distanciam-se das necessidades da sua prática em sala de aula?
- Após os cursos de formação continuada, dos quais você participa ou já participou, existem mecanismos utilizados pela escola para desenvolver essa formação?

- Existem entraves que impossibilitam colocar em prática os conhecimentos teórico-metodológicos adquiridos nas formações?

É importante destacar que este estudo entende por “professoras alfabetizadoras” aquelas que atuam no 1º ciclo do Ensino Fundamental, (que corresponde às turmas de 1º ao 3º Ano), a quem se tem remetido a responsabilidade pelo processo inicial da alfabetização.

Levando em consideração o desdobramento proposto pela questão norteadora, assim como a complexidade revelada pelo professor alfabetizador, para responder às necessidades em relação ao fazer pedagógico na contemporaneidade, esta pesquisa teve como objetivos:

Geral:

- Analisar se a formação continuada de professoras alfabetizadoras, no município de Humaitá-AM, atende às demandas específicas de cada contexto escolar.

Específicos:

- Identificar qual a concepção de formação continuada das professoras alfabetizadoras, no município de Humaitá-AM.
- Averiguar se para o planejamento e execução dos cursos de formação continuada é realizado um diagnóstico para o levantamento das reais necessidades das professoras.
- Verificar se as formações continuadas possibilitam um espaço de problematização da prática das professoras.
- Identificar as aproximações e os distanciamentos entre os conhecimentos trabalhados nos cursos de formação continuada e as necessidades da prática em sala de aula.
- Verificar se existem mecanismos utilizados pela escola para desenvolver a formação continuada de professores.
- Relacionar possíveis entraves que impossibilitam colocar em prática os conhecimentos teórico-metodológicos, adquiridos nas formações.

Para delinear o percurso metodológico da pesquisa, focada no problema da formação continuada de professoras alfabetizadoras dos anos iniciais, adotamos uma pesquisa do tipo exploratória descritiva, requerendo uma abordagem qualitativa. No que se refere à pesquisa descritiva, Rudio (2008, p. 71) explica que “a pesquisa descritiva está interessada em descobrir e observar fenômenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los”.

Nessa perspectiva, a pesquisa descritiva auxiliou no desvelamento do fenômeno estudado, apontando possíveis causas que constituem a problemática em questão.

Em se tratando de abordagem qualitativa, Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50) a definem a partir de cinco características, a saber:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
2. A investigação qualitativa é descritiva;
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados e produtos;
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

A definição dos autores esclarece a escolha da abordagem qualitativa neste trabalho investigativo, pois nesta perspectiva é recorrente que o pesquisador procure entender os fenômenos conforme a percepção dos sujeitos da realidade investigada para, então, fazer sua interpretação de modo descritivo, buscando compreender fatos e fenômenos.

Para a obtenção dos dados, os instrumentos utilizados foram o questionário e a entrevista semiestruturada. O questionário (Apêndice A), com perguntas objetivas, fora destinado às alfabetizadoras para a coleta de dados pessoais e profissionais e serviu, também, como instrumento de pesquisa para selecionar os sujeitos com base nos critérios adotados neste estudo.

A fim de entendermos mais claramente “questionário”, observemos que Gil (2008, p. 121), o define como:

Uma técnica de investigação, composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

A entrevista (Apêndice B) semiestruturada foi utilizada na busca de coletar informações a partir das falas dos sujeitos sobre o objeto de estudo. Bogdan e Biklen (1994, p. 134) enfatizam que:

Uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra. No caso do investigador qualitativo, a entrevista surge com um formato próprio.

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver

intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

Na pesquisa qualitativa, a entrevista se constitui como um elemento fundamental, por possibilitar a produção de conteúdos advindos diretamente do discurso dos sujeitos do processo de pesquisa. Por meio da entrevista, é possível ter acesso às informações pertinentes aos objetos da pesquisa que se realiza.

Nesta pesquisa, utilizamos a entrevista semiestruturada individual com questões abertas, de cunho subjetivo. Cabe ressaltar que o roteiro da entrevista foi utilizado como um norteador da conversação sem que as questões devessem ser seguidas sem desvios ou alterações. Conforme Bogdan e Biklen (1994), esse tipo de entrevista condiciona a produção de informações de forma mais livre, posto que as respostas não estão condicionadas a uma padronização.

Em se tratando da entrevista semiestruturada, Lüdke e André (1986, p. 34) corroboram ao dizerem que este tipo de entrevista “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

A contribuição dos autores nos deixa claro que a entrevista semiestruturada é um instrumento mais apropriado para o trabalho de pesquisa que se realiza no âmbito educacional. Isso se afirma devido à flexibilidade que a mesma permite ao pesquisador, no momento de sua realização. Afinal, no momento em que é aplicado esse tipo de entrevista, o pesquisador pode interferir, dependendo da necessidade, acrescentar questões relevantes que não estavam previstas e, ainda, aproveitar informações imprevistas.

Na busca de encontrarmos respostas à problemática que motivou esta investigação, foi necessária a elaboração de um planejamento a partir dos seguintes procedimentos metodológicos: leitura de aportes teóricos para aprofundamento da temática a ser investigada; construção do quadro teórico da dissertação; seleção das escolas a serem investigadas; elaboração do questionário e do roteiro da entrevista para a pesquisa empírica; visita *in loco* para o contato inicial com os sujeitos da pesquisa; aplicação do questionário e realização da entrevista; organização dos dados da pesquisa e; análise dos dados obtidos por meio das entrevistas.

Na fase preliminar, o levantamento bibliográfico se demonstrou relevante, pois proporcionou a revisão da literatura acerca do objeto em questão e uma aproximação teórica que ampliou nossa visão sobre o estudo proposto além de proporcionar suporte para a análise dos dados. Isso nos reporta ao pensamento de Marconi e Lakatos (2010, p. 208) ao enfatizarem que, “a citação das principais conclusões a que outros autores chegaram permite

salientar a contribuição da pesquisa realizada, demonstrar contradições ou reafirmar comportamentos e atitudes”.

Nessa mesma direção, a primeira fase da pesquisa empírica obedeceu, anteriormente, à autorização (Anexos A e B) dos órgãos competentes: Secretaria Municipal de Educação - SEMED e as instituições escolares selecionadas, precisamente no mês de março de 2016, para a realização da pesquisa.

A segunda fase da pesquisa concentrou-se na aplicação dos questionários e das entrevistas com as professoras alfabetizadoras das escolas (selecionadas) de Ensino Fundamental da rede municipal. Essa etapa foi realizada em cada escola, no mês de abril de 2016. Vale ressaltar que as professoras foram bastante solícitas ao responderem aos questionários sem demora e, da mesma forma, à entrevista.

A aplicação do questionário ocorreu após conversa com cada professora a fim de esclarecer a importância de sua participação neste trabalho e garantir o retorno da pesquisa de maneira geral. Cada participante da pesquisa respondeu ao questionário e à entrevista individualmente e em dias distintos, conforme a disponibilidade de cada uma.

Em junho de 2016, de posse dos dados, iniciamos a terceira fase, período em que realizamos uma descrição sistemática. Os dados obtidos e categorizados serviram de subsídios para análise e discussão sistemática à luz de teorias que fundamentam a temática em questão, o que culminou com a sistematização desta Dissertação de Mestrado.

Para a análise e interpretação dos dados nos apoiamos na Análise de Conteúdo de Bardin (2011, p. 48) que especificamente constitui:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

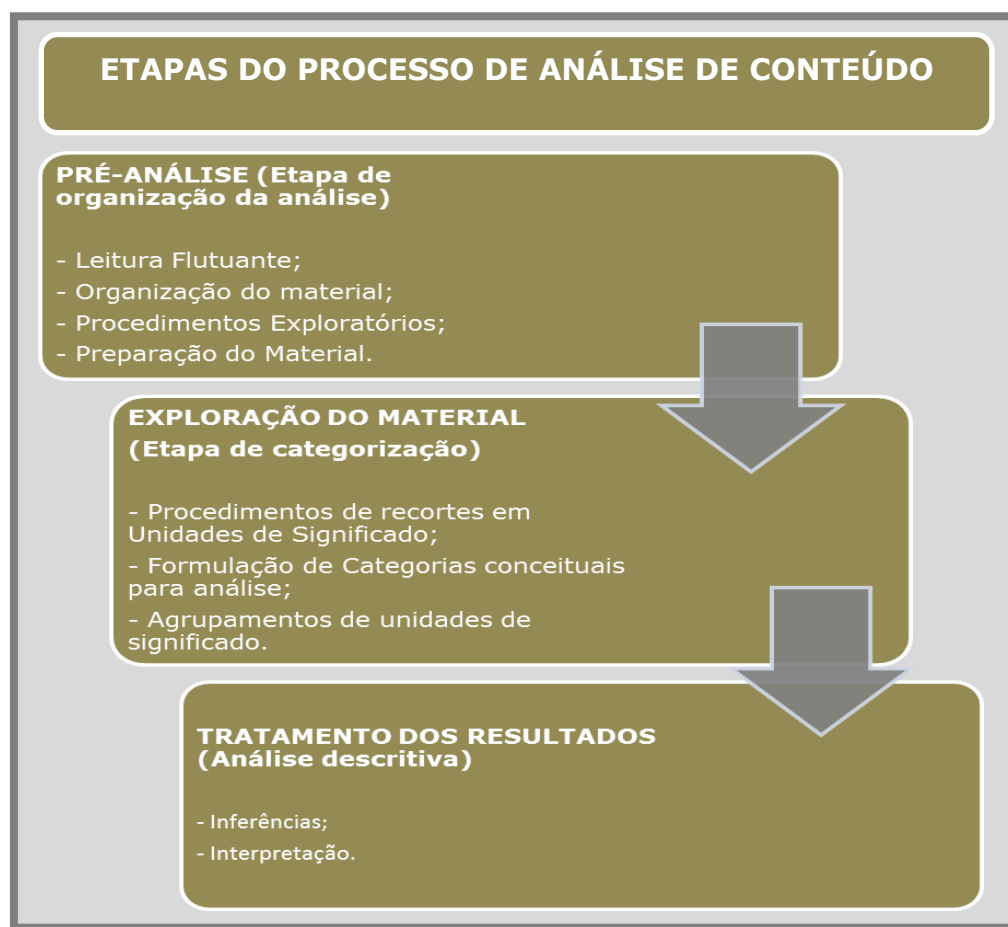
Como podemos observar, a análise de conteúdo abrange a explicitação, sistematização e expressão do conteúdo de mensagens, com a finalidade de realizar deduções (inferências) lógicas a respeito da origem dessas mensagens (quem as emitiu, em que circunstâncias, o que está escondido, latente, ou subentendido na mensagem).

Isto justifica nossa opção pela pesquisa qualitativa devido à possibilidade de olhar para o cotidiano das professoras, enquanto interlocutoras do objeto de estudo, investigando aquilo que experimentam e o modo como elas interpretam as suas experiências.

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução da investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, participantes da pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

Nessa perspectiva, o processo de explicitação, sistematização e expressão do conteúdo de mensagens, promovido pela análise de conteúdo, é organizado em três etapas e em momentos distintos de acordo com a figura a seguir.

Figura 1 - Procedimento da Análise de Conteúdo



Fonte: Adaptado de Bardin (2011, p. 132).

Conforme a figura 1, a primeira etapa do processo de análise de conteúdo (BARDIN, 2011) denominada de *pré-análise* é a fase em que se organiza um planejamento para sistematizar as ideias iniciais da análise em relação ao material coletado, com intuito de revelar o que está escondido, latente ou subentendido na mensagem. Essa fase pode ser decomposta em quatro etapas: *leitura flutuante*, na qual ocorre um contato exaustivo com o material de análise; *constituição do corpus*, que consiste na organização do material de forma

a responder a critérios de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência; *formulação de hipóteses e objetivos*, ou de pressupostos iniciais flexíveis que permitam a emergência de hipóteses a partir de procedimentos exploratórios; referenciação dos índices e elaboração dos indicadores a serem adotados na análise, e *preparação do material* (BARDIN, 2011).

A segunda fase refere-se à *exploração do material*, em que os dados brutos do material são codificados para se alcançar o núcleo de compreensão do texto. A codificação envolve procedimentos de recorte, contagem, classificação, desconto ou enumeração em função de regras previamente formuladas. Nesta fase a análise ocorre a partir de um processo de categorização (BARDIN, 2011).

A terceira e última fase é o momento do *tratamento dos resultados* obtidos, a inferência e a interpretação. Nessa fase, os dados brutos são submetidos a operações estatísticas a fim de se tornarem significativos e válidos e de evidenciarem as informações obtidas. De posse dessas informações, o investigador propõe suas inferências e realiza suas interpretações de acordo com o quadro teórico e os objetivos propostos, ou ainda identifica novas dimensões teóricas sugeridas pela leitura do material. Assim sendo, os resultados obtidos, aliados ao confronto sistemático com o material e às inferências alcançadas, podem servir a outras análises baseadas em novas dimensões teóricas ou em técnicas diferentes (BARDIN, 2011).

Nessa perspectiva, para alcançarmos a compreensão dos significados no material obtido, por meio da entrevista, junto às alfabetizadoras utilizamos a análise categorial. Este é o tipo de técnica mais utilizado para análise de conteúdo. Ela consiste em operações de desmembramento do texto em unidades (categorias), conforme reagrupamentos analógicos (BARDIN, 2011).

Dessa maneira, conduzimos nosso trabalho de análise procurando compreender os significados manifestos e latentes nas falas das professoras sobre suas demandas quanto ao atendimento da formação continuada em seus contextos escolares. A partir da exaustiva leitura flutuante do material coletado (transcrito na íntegra), procuramos descobrir os núcleos de sentido presentes nas informações obtidas. Para tanto, fomos codificando as respostas de modo a recortar as falas com maior frequência ou similaridade desses núcleos comparando-as.

Na sequência, destacamos os núcleos de sentido que indicavam a regularidade das falas das professoras, para apresentar uma exposição clara e consistente das significações que as mesmas atribuem à execução dos cursos de formação continuada dos quais participam ou já participaram. Por fim, organizamos, por condensação, uma representação simplificada dos

dados brutos (Apêndice D), sob a forma de categorias, tendo por base os questionamentos da entrevista. Desse modo, para cada questão construímos duas categorias, conforme o quadro 3, a seguir:

Quadro 3 - Construção de categorias a partir de questões abertas

Questões Abertas	Categorias
Questão 1 - Enquanto professora alfabetizadora, qual a sua concepção sobre formação continuada?	Categoria 1: Compreensão da formação continuada como aquisição de novos conhecimentos. Categoria 2: Compreensão da formação continuada como subsídio à prática pedagógica.
Questão 2 - Para o planejamento e execução dos cursos de formação continuada, é realizado um diagnóstico para o levantamento das reais necessidades dos professores?	Categoria 1: Planejamento e execução da formação continuada que desconsidera as reais necessidades dos professores. Categoria 2: Execução da formação continuada, a partir do planejamento das instituições formadoras.
Questão 3 - As formações continuadas possibilitam um espaço de problematização da prática dos professores?	Categoria 1: Formação continuada como espaço de problematização da prática. Categoria 2: Formação continuada com foco no desenvolvimento de sua programação.
Questão 4 - Os conhecimentos trabalhados nos cursos de formação continuada, dos quais participa ou participou, aproximam-se ou distanciam-se das necessidades da sua prática em sala de aula? Justifique.	Categoria 1: Conhecimentos que se aproximam da prática de sala de aula. Categoria 2: Conhecimentos distanciados da prática de sala de aula.
Questão 5 - Após os cursos de formação continuada, dos quais você participa ou já participou, existem mecanismos utilizados pela escola para realimentar essa formação?	Categoria 1: Existência de mecanismos que evidenciam suporte à prática. Categoria 2: Inexistência de mecanismos propiciados pela gestão escolar.
Questão 6 - Existem entraves que impossibilitam colocar em prática os conhecimentos teórico-metodológicos adquiridos nas formações? Relacione-os.	Categoria 1: Entraves relacionados à gestão escolar. Categoria 2: Entraves relacionados à precarização do trabalho docente.

Fonte: Arquivo da pesquisadora, Humaitá-AM, 2016.

A apresentação dessas categorias e sua análise serão posteriormente apresentadas com base na fundamentação teórica estudada.

Quanto à seleção das professoras alfabetizadoras, foram utilizados critérios que pudessem envolver sujeitos que identificamos ter melhor conhecimento sobre o objeto de estudo, a saber: ter, no mínimo, três anos de experiência na docência; pertencer ao quadro efetivo do sistema de ensino municipal; ter atuado nos últimos três anos como professora alfabetizadora na mesma escola e; ter participado de curso de formação continuada ofertados pelo MEC, nos últimos cinco anos. Com base nesses critérios, das 29 professoras entrevistadas chegamos a um total de 23.

Deste quantitativo selecionado, apenas duas trabalham no turno matutino, as demais trabalham nos dois períodos, tanto matutino quanto vespertino. Na pesquisa aqui proposta, os sujeitos selecionados foram professoras do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental de escolas da rede municipal de Humaitá-AM. Com uma média de (n=23) 39 anos de idade, todas com nível superior completo, sendo que apenas 16 (dezesseis) possuem especialização *lato sensu* destacando-se as áreas de Psicologia Escolar, Gestão e Orientação Educacional, Educação Infantil, Psicopedagogia, Educação Especial – Libras, Metodologia do Ensino Fundamental e Médio, Educação Ambiental para o Desenvolvimento Sustentável, Gestão Escolar, Metodologia do Ensino Superior e Inovações Curriculares. Como podemos verificar nenhuma das alfabetizadoras possui curso de especialização voltado para sua área de atuação (alfabetização).

Foram escolhidos esses três anos em virtude da implantação do Ensino Fundamental de nove anos e, portanto, a série que correspondia à pré-escola, atualmente, é o 1º ano, a que era denominada 1ª série agora corresponde ao 2º ano, e aquela que era 2ª série, atualmente equivale ao 3º ano. Vale ressaltar que a Lei Federal nº 11.274/2006, que regulamenta o Ensino Fundamental de 9 anos, apresenta o seguinte texto no seu artigo Art. 32: “ (...) O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, (...)”. (BRASIL, 2006). Desse modo, esses três anos compreendem o período, na vida escolar do aluno, que deve ser destinado a alfabetizá-lo.

É importante destacar que todas as professoras sujeitos desse estudo pertencem ao quadro efetivo da rede municipal de ensino, com um período de três a vinte e seis anos relacionados ao tempo de serviço no magistério, desenvolvendo o ofício de professoras alfabetizadoras¹², o que representa uma experiência significativa enquanto docentes e alfabetizadoras.

Isso quer dizer que a maioria das professoras possui um tempo significativo de atuação que poderia contribuir para a melhoria de sua prática pedagógica. Esta inferência justifica-se pelo fato de acreditarmos que os anos de atuação contribuem para o profissional aperfeiçoar sua prática ao adquirir experiências e compartilhá-las com seus pares, numa perspectiva dialética de “reflexão-na-ação”, conforme pressupõe Schön (2000).

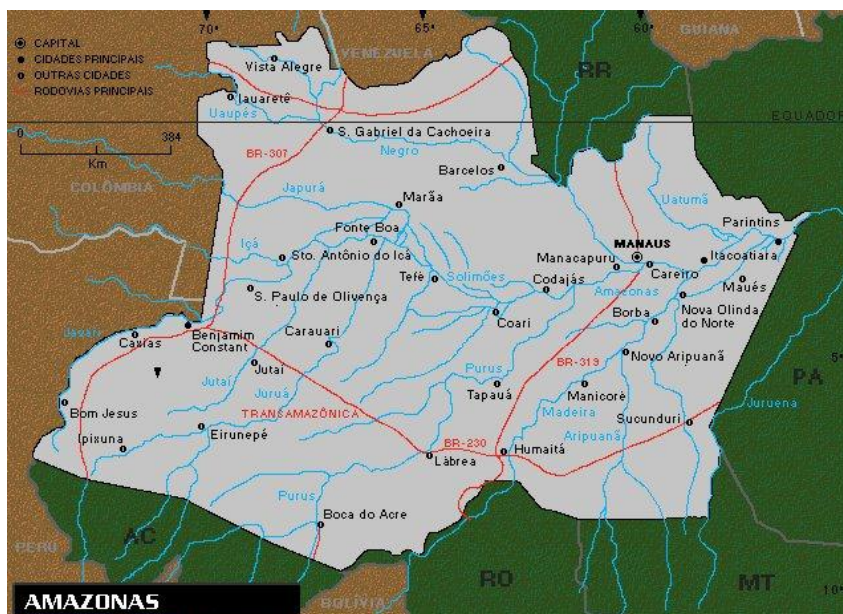
¹² Percebemos ainda, dentre os sujeitos, um domínio do sexo feminino na área docente alfabetizadora, tendo apenas um representante do sexo masculino.

De acordo com Kramer (2005, p. 224), “para ser professor, mais do que gostar de ensinar, é preciso gostar de aprender”. Para a autora, o professor precisa compreender que a formação científica, cultural e política não para, pois, trabalhar com crianças requer uma busca incessante pela ampliação de saberes, já que os desafios cotidianos exigem conhecimentos teóricos e práticos e um olhar mais atento e crítico acerca da realidade.

4.2 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada na cidade de Humaitá, localizada ao sul do Estado do Amazonas, à margem esquerda do rio Madeira, ocupando uma área de 33.072 km², aproximadamente. Possui, de acordo com as estimativas do IBGE/2010, uma população de 44.227 habitantes. Limita-se ao Norte com o município de Tapauá, ao Sul com o Estado de Rondônia, a Leste com o município de Manicoré e ao Oeste com o município de Lábrea. Encontra-se distante da capital (Manaus) do Estado 600 km, por linha reta; 680 km pela BR 319, quando em condições de tráfego; 730 km, por via aérea, e 935, por via fluvial. Portanto, possui extensa área territorial, conforme características geográficas apresentadas na figura 2 e na tabela 1, a seguir.

Figura 2- Mapa do estado do Amazonas, com destaque para o município de Humaitá.



Fonte: <http://www.guiageo.com/amazonas.htm>, 2012¹³.

¹³ Disponível em: <<http://www.guiageo.com/amazonas.htm>>. Acesso em: 24 set. 2016.

Tabela 1 – Características geográficas do município de Humaitá-AM¹⁴.

Características Geográficas	
População estimada 2015	51.302
População 2010	44.227
Área da unidade territorial (km²)	33.071,902
Densidade demográfica (hab/km²)	1,34
Código do Município	1301704

Fonte: IBGE/2010

O município de Humaitá, criado pelo Decreto nº 31, em 04 de fevereiro de 1890, assinado pelo então governador do Estado do Amazonas, Augusto Ximenes de Villeroy, ocupa uma área de um milhão de metros quadrados que foi doada pelo Sr. Comendador José Francisco Monteiro. Com a criação do município, suas terras foram desmembradas do município de Manicoré. Na época de sua criação, Humaitá era um dos mais extensos territórios do Amazonas; contudo, perdeu parte de suas terras com a criação do município de Porto Velho, hoje, capital do Estado de Rondônia (ALMEIDA, 2005).

O fundador de Humaitá foi o Sr. José Francisco Monteiro, nascido na cidade do Porto, em Portugal, comerciante vindo do Maranhão que se estabeleceu a alguns quilômetros rio acima, da que é hoje a cidade de Humaitá, em uma área, à margem do Rio Madeira, a que denominou de Pasto Grande. O vilarejo era constantemente atacado pelos índios Parintintin que habitavam esta região (ALMEIDA, 2005).

Em 1869, toda a propriedade, Pasto Grande, foi vítima, por três noites seguidas, de intensos ataques indígenas cujas principais armas eram centenas de flechas disparadas de todas as partes, o que levou os seringueiros do Comendador Monteiro a lhe fazerem uma proposta de mudança para outro local que oferecesse maior segurança, caso contrário eles o abandonariam. Sendo aceita a proposta, no dia 14 de maio de 1869, desceram rio abaixo e, ao cair da tarde, aportaram em um local alto, com boa visibilidade tanto para o lado direito quanto para o esquerdo e ali passaram a noite (ALMEIDA, 2005).

¹⁴ Os dados apresentados estão disponíveis no site do IBGE/2010. Fonte: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=130170&idtema=118&search=amazona%20humaita%20-%20ndice-de-desenvolvimento-humano-municipal-idhm->>. A população foi informada conforme consta no site do IBGE/2010>. Acesso em: 7 jul. 2015.

No dia seguinte, 15 de maio, o Sr. Monteiro e seus acompanhantes desembarcaram e, certos de que aquele local oferecia as condições exigíveis, ali se estabeleceram. Por ter, o comendador Monteiro, desembarcado naquele local, no dia 15 de maio de 1869, esta data é considerada como a da fundação da cidade (ALMEIDA, 2005).

Para Almeida (2005, p. 32), o nome Humaitá, foi dado ao local pelo Comendador Monteiro em memória à vitória dos brasileiros na batalha de Humaitá, na guerra do Paraguai. Mas é, também, uma palavra de origem indígena, (hu=negro; ma=agora; itá=pedra) cujo significado é “a pedra agora é preta”.

Em relação à educação pública, o município conta com 12 escolas municipais e 09 escolas estaduais na zona urbana, na área rural 79; possui ainda 02 universidades públicas: o Núcleo de Ensino Superior de Humaitá – NESHUM/UEA e o Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA/UFAM - e 01 Instituto Federal do Amazonas - IFAM, que oferece o ensino técnico; e 03 instituições privadas, uma oferece o Ensino Fundamental e Médio e as outras duas somente a Educação Infantil.

Nesse contexto, o campo que serviu de *locus* para nossa investigação foram cinco escolas municipais de Ensino Fundamental do município de Humaitá, estado do Amazonas, denominadas Escola Municipal Edméa Monteiro Brasil, Escola Municipal Irmã Maria Carmem Cronenbold, Escola Municipal Rosa de Sarom, Escola Municipal Jardim de Infância São Francisco e Escola Municipal Professora Lindalva Guerra de Souza, todas administradas pela SEMED. As mesmas estão caracterizadas na tabela a seguir:

Tabela 2 – Escolas, turmas, turnos e etapas pesquisadas.

NOME DAS ESCOLAS	TURNOS DE FUNCIONAMENTO	ETAPAS DE ENSINO OFERTADO	QUANTIDADES DE TURMAS DO ENSINO FUNDAMENTAL (1º AO 3º ANO)		
			1º ANO	2º ANO	3º ANO
Escola Municipal Edmée Monteiro Brasil	Matutino e Vespertino	Ensino Fundamental I (1º ao 5º Ano)	03	03	02
Escola Municipal Irmã Maria Carmem Cronenbold	Matutino e Vespertino	Ensino Fundamental (1º ao 9º Ano)	01	02	02
Escola Municipal Rosa de Sarom	Matutino e Vespertino	Ensino Fundamental (1º ao 7º Ano)	05	04	04
Escola Municipal Jardim de Infância São Francisco	Matutino e Vespertino	Educação Infantil e Ensino Fundamental I (1º ao 5º Ano)	03	03	02
Escola Municipal Professora Lindalva Guerra de Souza	Matutino e Vespertino	Educação Infantil e Ensino Fundamental I (1º ao 3º Ano)	03	02	02

Fonte: Arquivo da pesquisadora, Humaitá-AM, 2016.

O critério de escolha do campo da investigação deve-se ao fato da rede municipal de ensino ofertar o Ensino Fundamental I na maioria das escolas e, portanto, dispõe de um número significativo de professoras alfabetizadoras que trabalham com turmas em processo inicial de alfabetização (1º ao 3º Ano). Partindo desse critério, bem como daqueles que adotamos para selecionar as alfabetizadoras, enquadraram-se cinco escolas dentre as 12 situadas na área urbana do município.

Percorrendo os caminhos para o delineamento desse trabalho, apresentamos, na seção a seguir, os resultados da pesquisa, a discussão e a análise dos dados obtidos nos reportando ao olhar das alfabetizadoras, sujeitos da pesquisa, sobre a formação continuada.

5 A FORMAÇÃO CONTINUADA E A ESCOLA COMO “ESPAÇO-TEMPO” DE DESENVOLVIMENTO DOS SABERES DOCENTE

Nesta seção à luz do referencial teórico serão apresentados e discutidos os dados obtidos pertinentes à temática investigada, enfatizando a escola como um *locus* de formação continuada.

Como sabemos, a escola é considerada o lugar onde os alunos aprendem o que é ensinado pelos professores. Assim, os professores também podem aprender nesse espaço, sobre a própria profissão, sobre como ensinar seus alunos. “É nela que avançamos nos modos de produzirmos nossa ação, que vamos mudando nossas práticas. E assim, a escola, também, se modifica, se transforma” (ALMEIDA, 2007, p. 127).

Essa ideia de que a escola também pode ser um espaço de desenvolvimento profissional é bastante pertinente uma vez que a articulação dos saberes docentes ocorre de modo efetivo nesse ambiente. Contudo, é uma prática ligada à cultura organizacional da instituição escolar. Cabe, nesse sentido, destacar o papel da gestão escolar no apoio desses espaços formativos, na busca de (re) elaboração da cultura profissional docente.

Segundo França (2010, p. 138):

[...] existe uma cultura que já se naturalizou: os professores são convocados a participar das “capacitações ofertadas” por estas instituições, posteriormente retornam às escolas e cabe a eles, obviamente, a implementação em sala de aula do que foi apreendido. [...] esta lógica precisa ser rompida, para que as escolas se legitimem como instituições aprendentes e consequentemente, como espaços formativos que pelo trabalho que desenvolvem já ocupam esse lugar.

Dentro dessa perspectiva compreendemos que a escola é o lugar mais adequado para mobilizar momentos formativos conforme suas necessidades, numa dinâmica de partilha de experiências, de construção, desconstrução e desenvolvimento de saberes, tomando a própria prática objeto de reflexão crítica.

É, portanto, uma proposta inovadora, ao mesmo tempo desafiadora à prática escolar. Certamente, um avanço à atividade docente, por proporcionar uma postura crítico-reflexiva frente aos saberes docentes, em sua atuação profissional, de modo colaborativo.

A esse respeito Imbernón (2010, p. 85) salienta que:

A formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo a que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas. [...]

Não é apenas uma formação como conjunto de técnicas e procedimentos, mas tem uma carga ideológica, valores, atitudes, crenças. [...]
A formação centrada na escola pretende desenvolver um paradigma colaborativo entre os professores.

Esse enfoque apresenta como elemento essencial à necessidade de repensar as funções, os papéis e a própria finalidade da escola; pressupõe a promoção de uma cultura de colaboração escolar, por meio da reflexão conjunta, em busca de uma educação de qualidade. Desse modo, acompanharemos na próxima subseção a visão das professoras alfabetizadoras sobre as demandas da formação continuada, levando em consideração suas práticas cotidianas.

5.1 O Olhar das alfabetizadoras sobre a formação continuada: um ponto de partida necessário.

Neste tópico apresentamos o olhar das professoras alfabetizadoras acerca da formação continuada por meio da entrevista semiestruturada. As falas dos sujeitos deram origem a categorias de análises (BARDIN, 2011). Tais categorias foram criadas levando em consideração critérios de similaridade e frequência das respostas.

Para preservar a identidade das alfabetizadoras (representadas pela letra “A”) que contribuíram de modo significativo com esta pesquisa, atribuiu-se a letra “A”, seguida de números, fazendo referência às mesmas. Essa indicação encontra-se no final de cada recorte, correspondendo à fala daquela alfabetizadora num determinado trecho de sua entrevista. Denominamos, então, “A1”, “A2”, “A3”, “A4”, “A5” e assim sucessivamente até a alfabetizadora “A23”.

Assim, fizemos o primeiro questionamento: *Questão 1 - Enquanto professora alfabetizadora, qual a sua concepção sobre formação continuada?*

Após analisarmos as respostas relacionadas a essa questão, foi possível, a partir das falas abaixo, elaborarmos duas categorias de análise:

Categoria 1: Compreensão da formação continuada como aquisição de novos conhecimentos.

É formar a partir daquilo que a gente já tem. [...] Eu tenho que me formar além do que eu já sei. Eh, tanto na prática como na teoria. Continuada é continuação do que eu já aprendi até agora. (A1).

Olha de primeira vista a gente tem continuação de conhecimentos. A gente sabe que formação continuada é pra aprimorar os conhecimentos na prática pedagógica.

Então, do meu ponto de vista é muito importante cada professor dentro da sua área buscar conhecimentos [...] (A8).

Eu entendo assim, que é um curso pra melhorar nossos conhecimentos, né? Assim pra nos aperfeiçoar mais, né? Porque muitas vezes assim, a gente terminou o curso do magistério e aí vem pra sala de aula, muitas vezes a gente esquece e aí esses cursos vêm nos esclarecer melhor, nos aprofundar mais nossos conhecimentos, né? (A13).

[...] essa formação continuada ela vem pra ajudar enriquecer o aprendizado do professor [...] (A14).

Bom, a formação continuada, pra mim, é levar a criança a ter o conhecimento maior do aprendizado. É o conhecimento que os professores devem ter para ajudar as crianças cada vez mais. (A15).

Pra mim, a formação continuada são os cursos que a SEMED, ela nos oferece para termos um melhor aprendizado. Porque o professor ele é um eterno também, aluno. Geralmente nós temos que, sempre nos conscientizarmos que não sabemos de tudo, devemos sempre aprender cada vez mais. (A16).

Formação continuada é uma forma do professor tá sempre buscando melhorar seus conhecimentos pra poder ajudar a sua demanda de alunos. (A18).

Olha, eu penso ser contínua, né? Ser algo que você nunca vai saber de tudo. Você tem sempre que está se renovando, sempre aprendendo. (A22).

As falas das alfabetizadoras evidenciam uma compreensão de formação continuada, como uma busca de aperfeiçoamento, de aprimoramento, de enriquecimento, de aprofundamento, de continuação, tendo em vista a aquisição de novos conhecimentos sobre a prática pedagógica. São compreensões que não se distanciam de algumas terminologias empregadas nos programas oficiais de formação continuada, conforme aponta Prada (1997). Nesse sentido, podemos inferir que essas visões acabam reiterando a concepção que predomina e fundamenta o processo formativo ofertado às alfabetizadoras.

Esta compreensão nos remete, ainda, ao entendimento que Fusari e Franco (2007, p. 134) destacam sobre a formação contínua:

[...] como **compensação** de deficiências iniciais, isto é, a ela competia “repor” conhecimentos, atitudes e habilidades que careceram ou não foram trabalhadas na formação inicial. Outra seria a formação contínua como **atualização** do repertório de conhecimentos superados e envelhecidos pelo desgaste do tempo; ou ainda a formação contínua como elemento de **aperfeiçoamento** dos conhecimentos, ou seja, aperfeiçoar aquilo que o sujeito já sabe, mas ainda precisa aprofundar (grifo do autor).

Vale ressaltar que, independentemente das terminologias construídas ao longo do tempo para denominar a formação continuada, não a concebemos somente como mera reposição, atualização, aperfeiçoamento, enfim, restrita à aplicação de técnicas, mas, sobretudo, como

reflexão da prática docente. Cavalcante (2007, p. 56) enfatiza a importância e o fortalecimento da formação continuada tendo como base a “reflexão sobre a própria prática. Reflexão esta, articulada com as dimensões econômicas, sociais, políticas e culturais mais amplas em que essa prática se insere”. A autora acrescenta, ainda, que esta reflexão necessita se pautar por meio de uma sólida fundamentação teórica (CAVALCANTE, 2007).

Observamos, portanto, que o processo reflexivo sobre a prática docente requer aprofundamento teórico e prático, conforme algumas alfabetizadoras sinalizam, e ainda necessita que aconteça de modo contínuo.

Nesta abordagem teoria e prática são processos complementares e indissociáveis. Tal compreensão pode ser acompanhada na próxima categoria, em que as alfabetizadoras também concebem a formação continuada como:

Categoria 2: Compreensão da formação continuada como subsídio à prática pedagógica.

[...] Acredito que seja eh, como eu poderia dizer, pra abrir novos horizontes pro professor. [...] eu acho que essa formação é pra isso pra trazer coisas novas pra nós aprendermos. (A2).

No meu entendimento é a gente tá sempre aprendendo coisas novas e buscando coisas novas, porque a nossa aprendizagem nunca acaba a gente sempre tá precisando aprender coisas novas, né? Pra poder passar pros nossos alunos e ter um bom resultado. (A3).

Eh, pra mim né? Formação continuada é você está sempre eh... Buscando novos conhecimentos pra sua prática pedagógica tanto pra você mesmo, né? Fazer, elaborar suas coisas pra poder praticar com os alunos na sala de aula. (A5).

É de suma importância que o professor tenha essa formação continuada para que possa dar suporte à turma que você está atuando, principalmente com turmas alfabetizadoras, né? (A6).

A formação continuada eh, pra mim, na minha concepção é aquela que a gente tá sempre buscando, tá sempre querendo coisas novas, né? Tentando descobrir e inovar cada vez mais. (A7).

Eh... Algo a salutar. É algo importante, porque eu acho que o processo educacional é dinâmico, e está em constante modificação, constante transformação e a gente também tem que acompanhar essas transformações justamente com esses cursos de formação continuada. (A9).

Eh, a formação continuada se nós colocarmos em prática, ela vem sempre enriquecer os nossos conhecimentos. Porque muitas vezes muda até a nossa teoria, nossa prática pedagógica, né? Facilitando e possibilitando a gente até desenvolver um bom trabalho com nossos alunos. Então eu acho bem proveitosas as que eu fiz né? Algum conhecimento eu adquirir, e esse conhecimento adquirido melhorou minha prática pedagógica com meus alunos. (10).

Olha, na minha visão a formação continuada é dando aquela continuidade do trabalho, né? [...] Procurando buscar novos conhecimentos pra passar pras crianças. A formação continuada contribui com a prática pedagógica dos docentes. (A17).

O curso de formação continuada para nós professores é muito importante para o melhor desenvolvimento do professor em sala de aula. (A19).

A formação continuada ela é algo que te dar amparo na sua prática diária. Sem ela não tem condições de você saber se você tá progredindo, se tá atualizada nas concepções, na sua própria proposta. Sem ela fica difícil a prática diária, porque ela te dar um embaso na tua avaliação do teu trabalho. (A20).

Eh... Formação continuada ela dá sequencia a nossa formação de nível superior, pode ser também de nível de magistério. Ela vai dar continuidade àquilo que você estudou. Você vai ter uma ajuda na prática [...]. (A21).

No meu ver a formação continuada, é assim uma formação para que o professor possa dar continuidade no seu trabalho né? Adquirir mais conhecimentos, tanto o conhecimento teórico, como a prática também. Para melhor colocar a sua prática de forma mais adequada, e de forma mais melhorada também. (A23).

Buscando interpretar os sentidos dessas falas, inferimos que este grupo de professoras alfabetizadoras compreende que a formação continuada subsidia a prática pedagógica, permitindo-lhes novas aprendizagens, novos conhecimentos acerca de sua atividade docente. Por isso, consideram importante essa formação em virtude de seu papel frente ao trabalho pedagógico no seu dia-a-dia.

Mediante essa constatação, revelada nas falas das alfabetizadoras, em que a prática pedagógica favorece um processo formativo, a escola, enquanto lugar onde essa prática se concretiza, necessita se caracterizar como *locus* da formação continuada, como Freire (1996, p. 39) recomenda,

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

O que Freire ressalta é que a reflexão crítica empreendida não poderá ficar no discurso, é preciso que, de fato, se materialize na prática, caso contrário não terá sentido algum à atividade educativa.

Nesta perspectiva, compreende-se que os espaços de formação continuada possibilitam ao professor o desenvolvimento da reflexão crítica sobre suas práticas para que possam articular os conteúdos da formação com o seu fazer docente e transformar este fazer em teorias que precisam ser problematizadas, discutidas e analisadas. Nesta direção, a prática

reflexiva, nos encontros formativos de docentes, possibilita maior profundidade de seu fazer, além de mobilizá-los à melhoria e/ou a transformação dessa.

O segundo questionamento realizado foi: *Questão 2 - Para o planejamento e execução dos cursos de formação continuada, é realizado um diagnóstico para o levantamento das reais necessidades dos professores?*

A partir da análise das falas dos sujeitos, criamos duas categorias a seguir:

Categoria 1: Planejamento e execução da formação continuada que desconsidera as reais necessidades das professoras.

Não, porque a gente chega lá. O plano deles já está prontinho. Eles passam e a gente tem que aceitar do jeito que tá lá. Mas nem sempre o planejamento deles tá de acordo com o que a gente quer passar pros nossos alunos. Então, não há esse diagnóstico. (A3).

Eu acredito que deveria ser assim. E como nós moramos numa cidade pequena, eu acredito que a Secretaria entenda isso. [...] Mas, conhecimento passando pelas escolas eu não vi. (A4).

Na minha opinião não, né? [...] Chega, às vezes, até avisa a gente em cima da hora. Não comunicam se a gente quer ou não participar. E já dizem assim: “você tem esse curso pra fazer”. E você não tem opção de escolha, tem que fazer. E por isso, pra mim não tem esse diagnóstico. (A5).

Não, porque geralmente esses cursos já vêm mais eh... Quando as aulas já têm começado. Nunca vem antes. Se viesse antes, a gente tinha essa possibilidade de fazer esse diagnóstico, sempre vem depois. (A6).

Olha (rsrsrs), que eu lembre até hoje. Já participei de muitos cursos, mas nunca houve esse processo de fazer esse levantamento de diagnóstico, pra ver o que a gente precisa pra fazer os cursos. Até porque, os cursos vêm do governo federal que eu tenho participado, e é uma coisa nacional. (A9).

Essa parte aí de fazer o levantamento eu acho que não, fica a desejar. Porque às vezes, quando chega só dizem: “oh, vai ter uma formação continuada”. E dispensam os alunos e a gente vai. Sem saber o que vai acontecer né? Lá, é que a gente vai (rsrsrs) ver o assunto né? Que vai ser tratado nessa formação [...]. (A10).

[...] o que a gente percebe né? É que já trazem tudo pronto, baseado muito das vezes na realidade de outros estados. (A11).

Eu não lembro não, que teve assim, né? Porque eles... Quando vem esses cursos só comunicam a gente. E aí a gente vai pra lá assim, nas escuras mesmo. Sem nem saber, né? Do que tá se tratando, tal. [...] Não me lembro se é feito algum diagnóstico com a gente. (A13).

No meu entendimento, eu acho que isso não acontece. Eu sou leiga no assunto, assim pra falar realmente se há um planejamento, se há um diagnóstico, se há um levantamento nas escolas das reais necessidades que os professores tem, né? [...]. (A14).

Não é feito. Ela chega assim, aleatoriamente. [...] Eles não fazem conosco, por exemplo, o que nós estamos precisando pra dar continuidade no trabalho. Às vezes é dado aquilo que a gente já sabe, é isso aí. (A17).

Pelos cursos que eu já fiz, eu não tive essa entrevista, ou esse tipo de perguntas, né? Pra ver se isso era importante, se era necessário tanto pra prática quanto para o conhecimento. A gente fez, porque veio enviado do governo, e nós fizemos. Mas não teve esse tipo de pesquisa, pelo menos comigo não, né? (A18).

Eu acredito que não. Porque a gente trabalha, sempre assim, de primeiro ao terceiro ano. [...] É trabalhado tudo junto. Por isso que eu acredito que não é feito, né? [...]. (A21).

Não, nunca aconteceu isso. E poderia acontecer, né? [...]. (A23).

Levando em consideração as falas das professoras inferimos que, para o planejamento e execução dos cursos de formação continuada, dos quais participam ou já participaram, são desconsideradas suas reais necessidades. Pois, ainda não tiveram a oportunidade de participar de algum curso de formação continuada que procurasse saber (antes de sua execução) quais as necessidades da prática diária dos docentes, com intuito de inseri-las em seu planejamento. Apenas são comunicadas de que vai acontecer determinada formação, como expôs “A10”: “só dizem: oh, vai ter uma formação continuada”. O que se leva em consideração, em sua maioria, são necessidades sentidas pelos professores, em âmbito nacional, como retrata “A9”: “Até porque, os cursos vêm do governo federal que eu tenho participado, e é uma coisa nacional”. São modelos de formação que desconsideram a complexidade e a especificidade de cada escola, seu contexto histórico e o desenvolvimento dos sujeitos que fazem parte de determinado ambiente escolar (FUSARI; FRANCO, 2007).

Nesta mesma linha de pensamento Fullan e Hargreaves (2000, p. 33) comentam que:

Abordagens assim subestimam seriamente aquilo que já é pensamento dos professores, seus conhecimentos e suas formas de agir. Elas subestimam a maneira dinâmica com que eles se relacionam com seu trabalho. Ignoram a forma como os métodos utilizados pelos professores em seu trabalho estão profundamente fundamentados na aprendizagem já acumulada, resultante da experiência, no significado que o trabalho, e a forma como o abordam, têm para eles.

Portanto, são abordagens que ignoram as diversas necessidades dos professores relacionadas aos anos de experiência docente os quais poderiam servir de ponto de partida nos diferentes momentos formativos.

Contrapondo-se a essa perspectiva de desvalorização profissional do professor e como reconhecimento de que os saberes docentes são preponderantes para a formação profissional, é que Tardif (2014) integra alguns saberes advindos da formação profissional, os

disciplinares, curriculares e experienciais que, segundo o autor, estão interligados na formação e na atuação dos professores.

Nesta mesma abordagem Pimenta (2012) destaca a importância de reconsiderar os saberes necessários à docência (da experiência, do conhecimento e os pedagógicos), em busca de ressignificar os processos formativos.

Como podemos observar, os autores ressaltam o valor dos diferentes saberes, enfatizando a experiência, por entenderem que a profissão vai sendo construída à medida que o professor articula a diversidade de saberes à sua prática docente.

Ainda em relação às práticas vigentes no contexto das políticas de formação docente, Tardif (2014), em estudo mais recente sobre a formação de professores, salienta que se faz necessário reconhecer o professor como sujeito do conhecimento e, portanto, como sujeito, tem o direito de contribuir com seu próprio processo de formação profissional.

Nessa direção Tardif (2014, p. 240) escreve que:

É estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competências para tal, mas que, ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem a competência para atuar em sua própria formação e para controlá-la, pelo menos em parte, isto é, ter o poder e o direito de determinar, com outros atores da educação, seus conteúdos e formas.

A reflexão do autor enfatiza a definição unilateral presente nas políticas adotadas para a formação de professores, principalmente no processo de planejamento e execução das propostas de formação. Essas políticas, apesar das adversidades, são positivas, embora tenham se mostrado pouco eficientes para modificar a prática docente e, ainda, o fracasso escolar, por não considerarem a prática pedagógica em seus contextos (PIMENTA, 2012).

Dando prosseguimento às análises, a próxima categoria construída retrata manifestações de algumas alfabetizadoras, ainda em relação à segunda questão, ao informarem que esta busca cumprir os objetivos das instituições formadoras, como veremos nas falas a seguir:

Categoria 2: Execução da formação continuada a partir do planejamento das instituições formadoras.

[...]. Só é oferecido de acordo com o MEC, lá. O que estão achando que tá faltando na educação, então a partir daí vem esses cursos. [...] Mas nunca foi perguntado: qual é a tua expectativa? O que está faltando pra você? O que precisa melhorar? Ninguém pergunta. Só diz que vai ter e a gente vai fazer. (A1).

[...] eu acredito que seja feito sim. Porque sempre que eles trazem, são coisas que a gente muitas vezes, a escola tá precisando. Então, eu acredito que eles fazem,

primeiro isso, não junto conosco. Mas talvez eles devem fazer uma entrevista, devem buscar algumas informações pra levar os conteúdos certos pra nós. (A2).

Olha sempre a Secretaria de Educação ela procura né? Verificar como é que tá o andamento da aprendizagem desses alunos. Mas assim, a questão MEC em si, eles buscam informações de modo geral. Então as realidades são totalmente diferentes. Inclusive a gente sempre comenta nas formações, que as formações nem vem sempre dentro da nossa realidade, vem muita teoria e nós precisamos de práticas. [...]. (A8).

Evidenciamos ainda, a partir das falas dos sujeitos, que as políticas de Formação Continuada, das escolas investigadas, estão centradas em práticas consideradas “clássicas”¹⁵ (CANDAU, 1996), são cursos preparados por especialistas para aprimorar os saberes e as práticas docentes.

Nessa abordagem, Candau (1996) questiona esse formato de formação continuada pelo fato de ela, entre outros fatores, ser instrumentalista e desconsiderar os saberes do professor. Além disso, por não contemplar a demanda dos docentes nem a das escolas; constituir uma formação individualizada, que não fornece o amparo necessário à atuação em sala de aula; deslocar o professor do lugar de produtor de conhecimento e, finalmente; não interferir adequadamente no ambiente de trabalho.

Essa perspectiva clássica de formação continuada enquadra-se no modelo conhecido como racionalidade técnica “onde os programas, procedimentos de ensino e recursos são definidos previamente, priorizando o saber, produzido fora da escola e que ao serem recebidos, são repassados aos professores que repassam aos alunos” (PORTO, 2001, p. 44 *apud* PEIXOTO, 2007, p. 164). Essa prática defende uma concepção de educação reprodutora, a partir da transmissão de informações.

Como forma de reagir a essa concepção clássica de formação, cabe-nos pensar sobre a importância da formação continuada em serviço, tendo a escola como o espaço privilegiado desta ação formadora, enquanto mecanismo de melhoria no processo de ensino e aprendizagem, além do crescimento pessoal e profissional do docente. Conforme indica Feldmann (2009, p. 79, grifo nosso), [...] “a formação continuada de professores, articulada aos fazeres **na** e **da** escola, além de uma formação compartilhada, é também uma autoformação, uma vez que os professores reelaboram os seus saberes em experiências cotidianamente vivenciadas”.

¹⁵ Expressão utilizada por Candau na década de 1990 continua atual e é muito empregada nos estudos sobre formação continuada de docentes.

Desse modo, recorremos, mais uma vez, a Tardif (2014) quando aponta para a necessidade de articulação entre os conhecimentos postulados pelas instituições formadoras, bem como, os saberes produzidos pelos próprios professores em suas práticas cotidianas, ao dizer que:

[...] a necessidade de repensar, agora, a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano. [...] expressa a vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a *respeito* do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores *em* suas práticas cotidianas (TARDIF, 2014, p. 22-23).

Essa articulação necessária, apontada pelo autor, deve-se ao fato de que não tem mais sentido, atualmente, adotar uma visão clássica, “disciplinar e aplicacionista”¹⁶ da formação profissional, seja inicial ou continuada, em virtude de sua pouca eficiência.

Na sequência perguntamos: Questão 3- *As formações continuadas possibilitam um espaço de problematização da prática das professoras?* As contribuições nos permitiram construir duas categorias, a saber:

Categoria 1: Formação continuada como espaço de problematização da prática.

Há sim, acredito que há sim. Eh... Sempre a gente depois do curso, a gente tá debatendo sobre o assunto e muitas vezes fazendo até um projeto pra trazer melhorias pra escola. (A2).

No Pacto a gente teve esse espaço, né? [...] lá a professora Tatiane fazia as colocações dela, depois pedia pra gente, né? Dava o espaço pra gente trocar as ideias com os colegas, quem tinha uma ideia melhor pra ajudar. O que às vezes na tua sala deu certo, na minha não deu, então a gente compartilhava esse momento. [...] (A3).

Sim, há esse espaço. (A4).

Sim, lá no curso de formação a gente sempre discute uma com a outra, o que deu certo pra uma e o que deu pra outra, né? [...] através do curso a gente faz essa problematização. (A6).

Com certeza, porque quando a gente tá na prática, né? É uma questão que a gente procura amenizar os fatos. Então, a gente ver as dificuldades do aluno, é imensa. Então com os cursos que nos adequamos, a gente busca assim novas estratégias para trabalhar essas atividades. Dentro desses cursos que a gente tá tendo de formação continuada é bom, porque a gente consegue também tirar as dúvidas, [...] eh... desenvolver essa atividade, essa metodologia, então a gente procura um novo método, pra gente já aperfeiçoar dentro da realidade de cada turma, porque nenhuma é igual. (A8).

¹⁶ Termos utilizados por Tardif (2014) para explicar a dominação de conhecimentos disciplinares, ou teóricos (sociológicos, psicológicos, didáticas, filosóficos, históricos, pedagógicos, etc.) trabalhados nas formações do magistério, para em seguida, serem aplicados na prática.

Com certeza, eh... Em determinado momento do curso que a gente se depara com situações até de maneira errônea que a gente é acostumado a fazer e aí com isso faz com que a gente venha a refletir sobre a nossa prática pedagógica e consequentemente tentar modificar e corrigir pra acertar. (A9).

É lógico porque [...] às vezes quando a gente chega lá, [...] ver um conhecimento que o professor que está expondo lá. A gente já pensa no que a gente tá desenvolvendo na sala de aula, né? Aí muitas vezes alguma coisa, a gente pega pra enriquecer o nosso trabalho na sala de aula. [...] Então, eu acho que tem esse espaço. (A10).

Sim, mas às vezes nos sentimos tão inseguros pra mudarmos nossa prática pedagógica que ficamos na mesma. (A11).

Oh... É dado espaço assim... Mas eu acho que não é assim, bem apropriado [...] Mas ajuda, né? Porque esclarece um pouco. Na hora em que a gente tá tendo ali àqueles ensinamentos, que a gente tá participando ali do curso, do treinamento, é bom a gente esclarece um pouco, mas é pouco tempo. (A13).

Com certeza é, porque... Porque quando você chega lá no curso, que você tá, e muitos colegas e tudo mais. O quê, que acontece. Você realmente abre um leque de conhecimentos, né? E nós sabemos que esses conhecimentos são enriquecedores. Agora o que acontece, é quando você chega na sala de aula, você vem com aquela energia, aquele primeiro dia de aula, alegre e feliz pra fazer tudo renovado. Mas, você se depara com várias situações, que muitas vezes os impede de fazer aquilo que você quer. Muitas vezes porque o sistema mesmo, eu acredito, que o sistema ele obriga o professor, a tá mais preocupado com conteúdos, né? [...] (A14).

Sim, nós temos sim esse espaço. E esses cursos que nós fazemos é muito gratificante. [...] E esses cursos nos ajudam também a trabalhar melhor com nossos alunos. [...] (A16).

No curso é dado. A gente faz os trabalhos, faz às atividades, a gente explora um pouco e passa para a pessoa que está orientando. (A17).

Eh, desse último curso que a gente agora, e o Pró-letramento. A gente teve bastantes questões com relação a isso. Os professores sempre conversavam, debatiam. Às vezes até demais em sala de aula, que até a professora, que tava com a gente como monitora, ela interrompia um pouco pra não ficar assim muito... Porque todo mundo queria falar seus problemas, e chorar ali um pouquinho, um pro outro. Ver quem tinha uma ideia diferente pra poder ajudar, poder contribuir. Nessa parte aí foi bastante proveitoso. (A18).

Sim, lá no momento do curso é dado espaço para que os professores desenvolvam o seu trabalho em cima do conteúdo trabalhado lá no curso. (A19).

Sim, por isso que eu tenho sempre vontade de participar, justamente por isso. Porque o professor que tem uma dificuldade, geralmente é a dificuldade também da maioria né, dos professores. E aí, ali, a partir de cada um, que vai falando sua experiência, vai ajudando com que o outro melhore mais um pouco, né? E até, também não cometer os mesmos erros que o outro professor cometeu. E se não cometeu tentar melhorar também da próxima vez que for lecionar uma novas aula, tentar melhorar mais. (A21).

Sim, nesse último (curso) que eu participei, eu acho que houve um espaço bom pra isso. Pra essas questões da prática, da troca de experiência, foi bem possibilitado. (A22).

Após analisarmos as falas, constatamos que os sujeitos admitem que a formação continuada tenha possibilitado-lhes momentos de problematização da prática, principalmente

por meio dos debates, das trocas de experiências, dos compartilhamentos de problemas e sucessos pedagógicos. Esses benefícios, segundo o que constatamos, acontecem na medida em que são levados a pensar e repensar suas ações cotidianas, com o intuito de redimensioná-las. Ao ouvirem seus pares, procuram relacionar suas vivências pedagógicas e muitos se deparam com práticas de ensino consideradas inadequadas, o que, conseqüentemente, poderá gerar um sentimento de mudança, em busca de novas metodologias de ensino que proporcionem maior desempenho tanto para o docente, quanto para o aluno.

Essa perspectiva apontada pelas alfabetizadoras enquadra-se em um dos princípios fundamentais de formação permanente caracterizado por Imbernón (2010, p. 73) em que se pode, “aprender mediante a reflexão individual e coletiva e a resolução de situações problemáticas da prática. Ou seja, partir da prática do professor, para então, realizar um processo de prática teórica”. Nesse sentido, a formação continuada poderá propiciar mecanismos teóricos que ajude o professor no desenvolvimento de capacidades intelectuais para refletir coletivamente sobre a própria prática docente. Trata-se de encontrar um equilíbrio entre os processos práticos e os teóricos que os fundamentam.

Mediante tal discussão observamos ainda uma formação continuada que proporciona momentos reflexivos da prática, servindo também como um espaço de autoavaliação constante que poderá orientar o trabalho docente.

E, para contribuir com o debate em torno da reflexão, recorreremos novamente a Imbernón (2010, p. 51), pois compreende que a formação tenha,

[...] como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes.

Isto posto salientamos a importância de uma formação que eleja a reflexão sobre a prática, em virtude de seu papel de mediadora no processo de melhoria e/ou transformação dessa. Veremos na próxima categoria o descontentamento de outros sujeitos ao dizerem que os encontros formativos não têm possibilitado momentos de problematização da prática, conforme as falas relacionadas a seguir.

Categoria 2: Formação continuada com foco no desenvolvimento de sua programação.

Não. Não há. [...] Não têm como a gente parar um dia e discutir aqueles assuntos, os problemas que tem na escola pra tentar melhorar. [...] (A1).

Na maioria das vezes não [...] geralmente já vem um cronograma certo. (A5).

Nossa contribui muito, mas não há aquele espaço, que a gente necessita pra gente se aperfeiçoar, ter um tempo pra gente interagir. (A7).

Bom, essa problematização aí, ela fica muito abstrata. Porque quando veio a formação continuada que eu participei, ela não foi respeitada o tempo que era proposto na formação. [...] Foi feito assim, em curto tempo mesmo. Então assim, não deu para apresentar essa problematização em sala de aula, porque você aplicava o trabalho, mas não tinha espaço pra você voltar lá no grupo, né? E apresentar, e depois usar propostas, usar métodos pra ajudar você a resolver essa problematização. Porque não houve esse tempo. Foi feito assim... Praticamente a título assim... De dar segmento mesmo a algo que tinha que ser trabalhado. Acho que foi mais a título de urgência mesmo pra eles né, trabalharem. Mas não pra nós. (A20).

Raramente, às vezes acontece, né? Mas são poucos aqueles que falam da sua realidade, né? Não tem muito espaço não. É pouco espaço que a gente tem os professores pra colocar a sua realidade, a suas problemáticas, a gente tem pouco tempo. (A23).

As falas destas alfabetizadoras nos permitem inferir que não é possibilitado espaço de problematização da prática, porque o cronograma não prevê, segundo o que comentou “A5”: “geralmente já vem um cronograma certo”; também pela carga horária que é considerada mínima e não é cumprida, como sinalizou “A20”: “quando veio a formação continuada que eu participei, ela não foi respeitada o tempo que era proposto na formação. [...] Foi feito assim, em curto tempo mesmo”. Como podemos observar, são formações que visam um fim em si mesmo.

Diante desses comentários, apreendemos que prevalecem formações com ações isoladas, pontuais e de curta duração, o que, de certo modo, desconsidera o papel da reflexão nesses eventos formativos, enquanto mecanismo de melhoria da prática e, consequentemente, do aperfeiçoamento profissional. Ghedin (2007, p. 140) salienta que:

Um processo formativo que ignora a reflexão e a problematização como seu instrumento, nega, no seu interior e no seu resultado, a constituição ontológica do ser humano. O caminho de chegada e de instauração do ser humano no mundo se dá pela via da reflexão.

Refletir implica ato de busca da compreensão da totalidade das coisas.

Assim sendo, entendemos que só faz sentido promover cursos de formação continuada que tenham por base a reflexão sobre a prática de modo intencional. Pois, só assim, o professor poderá analisar suas próprias ações e a de seus colegas, repensar estratégias de ensino, rever atitudes e pensar nas ações que deram certo e nas que não deram em sua

atividade docente. Tudo isso exercido de modo crítico para, só assim, compreender o porquê de determinada escolha didático-pedagógica não atender a toda e qualquer circunstância.

Essa ideia é assim definida por Mizukami (1996, p. 61):

A premissa básica do ensino reflexivo considera crenças, os valores, as suposições que os professores têm sobre o ensino, matéria, conteúdo curricular, alunos, aprendizagem etc. estão na base de sua prática de sala de aula. A reflexão oferece a eles a oportunidade de se tornarem conscientes de suas crenças e suposições subjacentes a essa prática. Possibilita, igualmente, o exame de validade de suas práticas na obtenção de metas estabelecidas.

Nessa perspectiva, ressalta-se a necessidade de uma formação continuada que possibilite momentos reflexivos acerca dos problemas e das atividades que ocorrem no cotidiano escolar. Afinal, acreditamos que a participação dos professores em cursos formativos que levem em consideração a reflexão sobre a prática, poderá desencadear mudanças pertinentes e necessárias em seu fazer pedagógico.

Dando continuidade aos questionamentos formulados perguntamos: *Questão 4 - Os conhecimentos trabalhados nos cursos de formação continuada, dos quais participa ou participou, aproximam-se ou distanciam-se das necessidades da sua prática em sala de aula? Justifique.* A partir das respostas criamos duas categorias a seguir:

Categoria 1: Conhecimentos que se aproximam da prática de sala de aula.

É em parte se aproxima né? Tem algumas coisas que se aproxima só que a gente quer aquele algo mais, né? [...] A gente participa de tudo que a gente já tá vivenciando na sala de aula. Só que tem problemas, que a gente tá querendo aquela ânsia de resolver aquele problema. Você chega lá. Você não recebe essa formação para resolver o meu problema. É... A dificuldade na aprendizagem das crianças, isso é muito grande, isso é um problema que a gente vem... Um desafio muito grande na vida da gente. [...] Então, a gente vai na ânsia de tentar aprender mais, pra trazer pra sala de aula, pra resolver este problema, aí a gente vai e volta e não tem esse algo mais que a gente tá desejando, entende? (A1).

Com certeza aproximam-se sim. Até nos cursos eles dão até alguns exemplos, eh no caso dos livros didáticos, às vezes vem com conteúdos que não chegam nem perto da nossa realidade, mas daí é ensinado lá eh, nós somos instruídas como trabalhar aqueles conteúdos pra nossa realidade. (A2).

Aproximam-se sim. Porque traz um conhecimento, e cada dia mais eh, nós vamos adquirindo mais conhecimentos trazendo na alfabetização, nós não ficamos só no tradicionalismo, né? Mas mudamos, nós começamos a utilizar livros didáticos e outras práticas pedagógicas. (A4).

Geralmente eles se aproximam do que a gente tá precisando eh, investir em nossa sala de aula. (A6).

Aproximam-se, com certeza. (A7).

[...] os conhecimentos se aproximam da prática, porque a gente precisa de mais conhecimentos, então nós já trabalhávamos com essa realidade, mas assim na teoria é uma coisa e você colocar em execução é totalmente diferente e esses cursos vieram pra facilitar mais ainda a metodologia. (A8).

Olha, em grande parte eles se aproximam, né? Eh... Porque hoje as maiores dificuldades que nós encontramos na sala de aula é a alfabetização. Alunos que chegam ao 3º ano com poucos conhecimentos de 3º ano, e precisando mais de conhecimentos de alfabetização. Então assim, hoje recentemente, os últimos cursos de formação que teve que é o PNAIC, ele vem trazendo isso, alfabetizar. Então é uma prática, é uma... Vamos dizer assim é um curso necessário sim, pra essa formação porque eu preciso aprender maneiras de alfabetizar, já que eu tenho certa dificuldade nesse ramo. (A9).

Esse último curso que eu fiz, o PNAIC ele foi pra mim, ele foi muito enriquecedor em minha prática pedagógica, pra mim desenvolver com meus alunos. Porque muitas vezes a gente ficava só naquele de sempre né? Só no tradicional. [...] (A10).

Às vezes eles nos distanciam, e às vezes não, né? Nem sempre. O PNAIC é uma formação boa, onde me ajudou a refletir e a mudar minha prática, principalmente a trabalhar com jogos. (A11).

Bom, dada à importância desse tipo de formação né? Pra nós professores, consideramos que cada professor, eh... Consiga desenvolver uma atividade que ao invés de distanciar, nos aproxime e possibilite ao aluno aprender e vencer os desafios. Então, pra mim possibilita e aproxima mais, nos ajudou bastante. (A12).

Eles aproximam né? Mas só que assim, a gente (rsrsrs) não põe em prática, entendeu? É tipo assim, a gente tem aquele curso mais depois a gente não tem o suporte assim suficiente pra gente colocar em prática ali, o que a gente aprendeu no curso, entendeu? (A13).

[...] tudo que é ensinado numa formação continuada, nos cursos, com certeza é algo que vai enriquecer o aprendizado de sala de aula. É algo que está perto de nós. [...] (A14).

Aproximam-se com certeza. (A15).

Geralmente esses cursos que eu participo tem haver com a série que eu estou trabalhando, que é do 1º ao 3º ano. E se aproxima muito mesmo, e tem ajudado bastante os alunos dessas séries aí. (A16).

Eles aproximam. (A17).

Os cursos que eu já fiz e foram dois né? O pró-letramento e o PNAIC. Eles tinham muito haver assim, porque eu sempre... Eu não uso só o que traz o livro didático. Eu sempre tô pesquisando, eu busco na internet muita coisa do que eu trabalho, [...] Então, pra mim não foi tão diferente, mas tinha muito haver com minha prática, já. E foi bom, porque algumas ideias eu peguei de alguns colegas e eu usei em sala de aula. (A18).

Eles se aproximam. (A19).

Tendo por base as falas dos sujeitos, inferimos que os conhecimentos trabalhados nos cursos de formação continuada, dos quais participam ou já participaram, aproximam-se das necessidades da prática de sala de aula, inclusive tem lhes auxiliado, sobremaneira, em suas práticas de ensino, enriquecendo-as e transformando-as de modo significativo.

Logo, podemos afirmar que são perspectivas de formação que buscam vincular as necessidades, expectativas, problemas, demandas da prática pedagógica ao desenvolvimento do conhecimento profissional docente.

A partir desse debate Imbernón (2010, p. 75-76) acentua que:

A formação permanente deve ajudar o professor a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, numa tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos e comprometer-se com o meio social.

Tudo isso implica uma formação permanente que não se restrinja a aquisição de novos conhecimentos científicos já elaborados, mas também a processos relacionados à prática, a partir do diagnóstico da análise das necessidades e da avaliação. Para não acontecer o que algumas alfabetizadoras revelaram, culminando na próxima categoria de análise, a partir das falas relacionadas, também, à questão da proximidade ou do distanciamento dos conhecimentos trabalhados nos cursos de formação continuada, conforme enunciados a seguir.

Categoria 2: Conhecimentos distanciados da prática de sala de aula.

[...] a maioria deles são bem distanciados. Porque distancia? Pelo fato de a gente não ter os materiais que são necessários para desenvolver esse trabalho. Quando eles passam lá, é tão bonito, mas chega na realidade aqui, a gente não tem materiais suficientes pra executar um bom trabalho. (A3).

Eh... Que nem eu participei e o último que estou participando que é o PNAIC é um curso muito bom, só que já veio assim... Eu percebi a realidade um pouco distante da nossa realidade aqui, da nossa região, é um curso bom, a gente teve várias coisas, só que requer muito como se diz, material pra escola, pro professor na escola, pra poder usar esses conhecimentos, essas novas práticas com os alunos e a gente não tem esse apoio. (A5).

Olha, eh como hoje eu tô aqui na Região Norte, então como pra cá eles tem mais defasagem de conteúdo. Então assim, em alguns momentos fugiu da nossa realidade regional, houve isso aí. [...]. (A20).

[...] distanciam bastante. Porque a gente tá lá no curso é ótimo o curso. Só que às vezes, quando a gente chega na escola, a gente se depara com outra realidade. Porque às vezes tem aluno que nunca estudou, e vai pra aquela série por causa da idade. Então, isso dificulta muito a sequencia até da aula didática do professor. Porque o professor tem que voltar com aquela criança todo o conteúdo, e ao mesmo tempo dar sequencia com aquelas crianças que já estava acompanhando. Então o professor sem querer e ao mesmo tempo querendo (rsrsrs), né? Trabalha o multisseriado, você fica voltando no tempo. Porque eu já trabalhei na zona rural. É como se o professor tivesse trabalhando multisseriado, na verdade. Porque você

antigamente você trabalhava conteúdo de só um nível de aluno. Se o aluno tivesse no segundo ano, agente ia trabalhar só o segundo ano. Agora não, devido a idade o aluno nunca estudou vai está na série devido a idade. Sem ter o conhecimento que ele precisa pra continuar no segundo, entendeu? Então, na maioria das vezes distanciam-se. (A21).

[...] parecem bem distantes né? Porque assim, a gente vê assim que a nossa realidade, por exemplo, a gente pensa um terceiro ano meu, o conteúdo é esse. Muitas vezes no terceiro ano eu tenho que trabalhar ali, o alfabeto ainda com a criança, que nem alfabetizada ela é ainda, né? Então assim, fica distante nesse sentido, então assim, né? [...]. (A22).

[...] a maioria deles tá fora da realidade de sala de aula da gente né? A gente vê assim coisas muito interessantes, mas quando vêm pra realidade de sala de aula, eles ficam fora do contexto, né? (A23).

Levando em consideração o quarto questionamento, apreendemos que os conhecimentos trabalhados nas formações continuadas distanciam-se das necessidades de suas práticas de sala de aula. Elas enunciaram que, em sua maioria, são conhecimentos descontextualizados, os quais não conseguem relacionar com suas práticas. Há, ainda, alfabetizadoras (“A3” e “A5”) que veem na falta de materiais pedagógicos uma dificuldade a mais para trabalhar, em sala de aula, os conhecimentos adquiridos nessas formações.

Nesta direção Imbernón (2010, p. 74) comenta que, “é preciso revisar criticamente os conteúdos e os processos da formação permanente do professor para que gerem um conhecimento profissional ativo e não passivo, e não dependente de um conhecimento externo nem subordinado a ele”.

Essa perspectiva de formação continuada recomenda uma preocupação não apenas com conhecimentos técnicos (científicos), mas também, em auxiliar o professor no desenvolvimento de um conhecimento “ativo”. Tal conhecimento deve proporcionar, ainda, ao professor, possibilidades de pensar em soluções relacionadas aos próprios problemas práticos que enfrentam em seu cotidiano escolar.

Diante da complexidade do cotidiano escolar, especificamente em relação ao dia-a-dia de sala de aula, dificilmente encontraremos um processo de formação continuada que contemple todas as necessidades dos professores. Contudo, é possível pensar em alguns eixos de formação que busque maior eficácia.

Nessa linha de pensamento Candau (1996) propõe três eixos fundamentais para repensar um processo de formação continuada para professores, numa tentativa de adequá-la aos desafios da atualidade: considerar a escola, como *locus* privilegiado de formação; valorizar o saber docente e; reconhecer o ciclo de vida profissional dos professores. Nessa perspectiva, a formação continuada necessita partir das necessidades reais do cotidiano

escolar do docente; valorizar o saber docente, o saber curricular e/ou disciplinar, mais o saber adquirido pela experiência e, valorizar e resgatar o saber docente construído na prática pedagógica, mediante a articulação entre a teoria e a prática, de acordo com suas necessidades específicas.

Dando sequência aos questionamentos efetivamos a questão seguinte. *Questão 5 - Após os cursos de formação continuada, dos quais você participa ou já participou, existem mecanismos utilizados pela escola para desenvolver essa formação?*

As respostas à questão possibilitou-nos a criação de duas categorias que seguem.

Categoria 1: Existência de mecanismos que evidenciam suporte à prática.

Sim, sempre que a gente termina um curso de formação, a gente vem e aplica em nossa sala de aula. (A2).

[...] a gente fala pra ela (gestora) como é que foi o curso né? E ela assim, na medida do possível ela tenta ajudar. [...] Ela pergunta se for algum material, algum livro ela vai atrás, se for alguma atividade que a gente realizou lá, que a gente sabe que vai servir pra turma, ela procura ajudar a gente fazer. (A3).

Olha nós temos o apoio da gestão. Nossa gestão é um cidadão que ele tem essa visão do rendimento do aprendizado dos alunos, então facilita muito porque a gente também tem o apoio dos pais em algumas questões. [...] Ele corre atrás, a gente tem o apoio dele, se for pra melhoria do aprendizado da turma, da escola, ele vai em busca do conhecimento, procura até perguntando o que aconteceu no curso, o que a gente fez no curso, o que agente não fez, o que dar pra adaptar na turma, então eu creio que o apoio da gestão é muito útil. [...]. (A8).

Sim, [...] a gente tem o apoio, um ótimo apoio da gestão, né? Então a escola, ela nos deixa livre para trabalharmos. Temos o projeto de leitura interdisciplinar, onde trabalhamos o ano inteiro. (A11).

Sim, eh... [...] A diretora sempre procura eh... Elaborar projetos, [...] Uma coisa muito interessante é que nos dar o poder de transformar o nosso ambiente escolar em algo prazeroso, onde os alunos percebam o prazer e o gosto pela leitura, pela escrita, né? [...] (A12).

[...] nesse último que a gente tá participando do PNAIC, a gente tá tendo né? [...] livros de leitura pro aluno e jogos. [...]. (A13).

Geralmente a nossa gestão, ela tem feito o possível para nos ajudar, nessa parte aí da realização. E temos o apoio sim da gestão, para podermos realizar essas atividades que a gente tá executando. (A16).

A diretoria ela dar oportunidade. A gente chega na escola, a gente passa o conteúdo que foi estudado no curso. Aí ela abre um espaço dentro da escola no “boa-tarde”, se a gente quer aplicar alguma coisa que a gente aprendeu lá. E em sala de aula também, a gente tem toda uma carta branca pra trabalhar os conteúdos que foram aprendidos nos cursos. (A19).

Sim, até porque todas as atividades que a gente faz, por exemplo, no PACTO a gente faz também na sala com os alunos. [...] Vem o material também de apoio do PACTO e fica mais fácil. [...]. (A21).

No que se refere à existência de mecanismos empregados pelas escolas, com o intuito de desenvolver a formação continuada, inferimos que estes apontam mecanismos relacionados às atividades de sala de aula. Esse contexto profissional revela uma prática docente individualista e de isolamento. Tal como expressou Contreras (2002, p. 155) “muitos professores, em virtude das características da instituição educacional e da forma pela qual nela se socializam, tendem a limitar seu universo de ação e de reflexão à sala de aula”.

Talvez por isso mesmo não verificamos, a partir das falas, ações e/ou mecanismos coletivos, promovidos pelas escolas, voltados para momentos de estudos formativos (aprofundamento teórico) que possam desenvolver conhecimentos pedagógicos por meio da prática de ensino. Esse isolamento dificulta a obtenção e a clareza do *feedback* positivo sobre o desempenho da prática docente. “Além disso, o *feedback* dentro de uma só sala de aula possui um efeito limitado, confinado às experiências de um só professor, à interpretação de um só professor, à motivação de um só professor que busca o aperfeiçoamento” (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 56).

Essa cultura do individualismo pode ser modificada conforme recomendam Fullan e Hargreaves (2000, p. 58):

Se quisermos lutar contra o individualismo, é importante que, inicialmente, compreendamos as causas de sua existência. Se não o fizermos, poucas serão nossas possibilidades de modificá-lo. [...] Duas das principais causas do individualismo do professor não são de caráter material; estão fundamentadas nas normas e nas condições tradicionais do ensino.

Concordando com os autores sobre as implicações da cultura escolar no trabalho docente, acreditamos que uma das possíveis causas que disseminam a cultura do individualismo e do isolamento pode está vinculada com a forma tradicional de organização pedagógica e administrativa da instituição educacional em que esta é exercida.

Nesse sentido, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 427-428) apontam que:

A mudança dessa situação pode ocorrer pela adoção de práticas participativas, em que os professores aprendam nas situações de trabalho, compartilhem com os colegas conhecimentos, metodologias e dificuldades, discutam e tomem decisões sobre o projeto pedagógico-curricular, sobre o currículo, sobre as relações sociais internas, sobre as práticas de avaliação. Esse modo de funcionamento da organização e da gestão considera a escola uma *comunidade de aprendizagem*, ou seja, uma comunidade democrática, aberta, de aprendizagem, de ação e reflexão (grifo dos autores).

A organização escolar, concebida como uma comunidade democrática de aprendizagem requer mecanismos de participação de modo concreto e coletivo por parte de

seus integrantes, seja nas decisões em reuniões, na formulação e no acompanhamento do projeto pedagógico-curricular, seja nas atividades como um todo da escola.

Nesse sentido, fica evidente a emergência do papel da gestão escolar frente aos mecanismos propiciadores da formação continuada.

A próxima categoria de análise apresenta ausência de mecanismos promovidos pela gestão escolar, conforme as falas de outro grupo de alfabetizadoras, relacionadas a seguir.

Categoria 2: Inexistência de mecanismos propiciados pela gestão escolar.

Não, não tem. A gente chega aqui, cada professor vai pra sua sala, e vai fazer o seu algo mais que aprendeu ou tentar melhorar. Mais assim, direção, pedagogo, não tem aquela, vamos dar uma parada, e vamos ver o que foi aprendido, vamos fazer assim... [...] (A1).

Existe um pouco de resistência, assim do gestor eh, por ele não levar tão a sério essas formações, ele acha que não precisa, [...] então vai de cada professor, mas o incentivo pra gente trabalhar não tem. (A4).

Não lembro. Olha, eu sou bastante sincero, inclusive eu falei pro meu professor do PNAIC, que esse curso, que a maioria das pessoas que vão participar e eu me incluo nisso. A gente vai participar porque veio, porque a Secretaria, as escolas, se quer não estão nem aí, não se importam. Eles querem que o professor sozinho se vire, põe em prática na sala de aula e te vira em fazer lá. Eles não incentivam, não ajudam em nada, então assim fica difícil. É dessa forma, só o professor tem que fazer. (A9).

Eh... Geralmente fica (rsrsrs) difícil, às vezes com a direção pra colaborar. [...] se a gente quer mudar a gente vai procurando e faz o nosso trabalho, tem que desenvolver o nosso trabalho. (A10).

Olha, eu vou ser bem sincera. [...] dizer que há aquela interação de você sentar, haver uma mudança, vamos ver onde tá errado, onde está certo e tentar mudar. Isso não acontece. [...] Tem que haver a mudança, ela tem que começar pela gestão. Eu vou ser bem sincera. A gestão lá da Secretaria (SEMED) [...]. Tem que haver uma mudança radical. [...] Então, muitos professores costumam até falar “que não gostam de participar dessas formações continuadas”, porque você lá aprende tanta coisa bonita, e você quer fazer mudança. Quando chega na escola não acontece, não acontece, não acontece. [...]. (A14).

[...] às vezes a gente precisa de material e a escola não dá o suporte pra gente, né? (A15).

Olha da gestão, praticamente a gente nem tem apoio pra falar a verdade. A gente chega de lá e, a gente não tem material pra dar continuidade. [...]. (A17).

Eh, quanto aos projetos que a gente faz na escola relacionada às datas comemorativas, higiene, essas coisas a gestão a ajuda, né? Quanto à questão do conhecimento mesmo, a questão da aprendizagem, não tem muito essa colaboração não. Eu até estranho né um pouco. Porque às vezes eu me sinto assim abandonada né, pela questão da orientação pedagógica. Porque a gente não tem esse momento de sentar e ver o que a gente trabalhou no curso, o que foi aproveitado, pra gente poder usar na escola. Pra poder ver se a gente vai precisar de algum material, de alguma ajuda de alguma orientação. Aí não tem. Então, cada professor que faz o curso, ele chega na escola, ele vai desenvolver do seu jeito e com as suas condições. Porque a escola infelizmente não oferece. [...]. (A18).

[...] Não há incentivo da secretaria (SEMED) com relação a isso aí. [...] Nós não temos a formação continuada na escola pra gente poder compartilhar essas propostas. [...]. (A20).

Olha (rsrsrs) esses cursos assim, né? Essas formações assim, elas são muito boas, mas parece que é algo também que fica distante da escola, né? [...] Então, parece que só funciona lá naquele momento com os professores, com aquelas pessoas adultas, né? [...] A própria escola muitas vezes não pode favorecer também a questão dos materiais, dos mecanismos que você necessitaria. Então assim, não é muito fácil esse realimentar dessa formação não, esse trabalho, essa prática não. (A22).

Não infelizmente não acontece, né? A gente aprende muita coisa interessante, mas quando a gente chega na escola, a gente não tem condições de colocar nem um pouco daquela prática [...] É totalmente fora, não dá espaço pra gente, a gente não tem aquele encontro pra vê o que eu posso colocar em prática, aquilo que aprendi naquela formação. Infelizmente a gente não consegue. (A23).

Pode-se depreender que as alfabetizadoras atribuem à gestão escolar (direção, supervisão pedagógica) o importante papel, em se tratando do aprofundamento teórico e prático, como forma de desenvolvimento da formação continuada. No entanto, este papel não está sendo cumprido. As alfabetizadoras enunciam que não têm apoio da direção, da supervisão, nem do Sistema Escolar (SEMED), e se ressentem também da falta de momentos oportunos (de modo coletivo e formador) para rever suas práticas, os conhecimentos trabalhados nas formações, o que precisa melhorar, além de momentos para compartilhar propostas, aprender uns com os outros no próprio ambiente de trabalho, para, então, traçar metas com base em suas realidades educacionais.

A esse respeito Fullan e Hargreaves (2000, p. 104) fazem o seguinte comentário:

Os esforços individuais e coletivos dos professores como elementos de apoio e de partida para o aperfeiçoamento são fundamentais. No entanto, naqueles locais em que a liderança e o ambiente da escola são, especial e persistentemente, não-apoiadores, o sucesso das tentativas dos professores será pequeno, inexistente ou será de curta duração, e os professores, de modo rápido, aprenderão a não tentar mais nada. É aqui que o papel do diretor se mostra crucial.

O comentário dos autores confirma o sentimento das alfabetizadoras em relação à falta de apoio dos diretores das escolas investigadas quanto à promoção do aperfeiçoamento profissional. Esta postura indiferente, por parte da gestão escolar, contribui para a criação de profissionais desmotivados e descrentes em seu fazer docente. “Os diretores das escolas são, antes de mais, líderes educativos de comunidades educativas – e é provável que este papel central se torne cada vez mais importante ao longo da próxima década”, como nos fala Day (2001, p. 143).

Dessa maneira, entendemos ser fundamental o papel da direção em liderar, apoiar e auxiliar os professores a compreenderem sua própria realidade educacional. Realidade esta que deve ser apreendida por meio de mecanismos que possam conduzir ações necessárias para transformar a escola em espaço de aprendizagem ou de desenvolvimento de saberes não só dos alunos, mas também, de seus professores.

Alarcão (2008, p. 65-66) por sua vez salienta que:

[...] a supervisão é uma atividade cuja finalidade visa o desenvolvimento profissional dos professores, na sua dimensão de conhecimento e de ação, desde uma situação pré-profissional até uma situação de acompanhamento no exercício da profissão e na inserção na vida da escola; [...] o supervisor é fundamentalmente um gestor e animador de situações e recursos intra e interpessoais com vista à formação; [...].

A partir das contribuições da autora, entendemos que é também atribuição da supervisão escolar promover um ambiente de aprendizagem, por meio da adoção de práticas reflexivas. Nesse sentido, o papel da supervisão é fundamental para promover e estimular o professor a participar de formação continuada na escola. Para tanto, precisa ser uma pessoa presente, proativa, atenta, participativa e motivadora no ambiente escolar.

Buscando relacionar possíveis causas enfrentadas pelas alfabetizadoras quanto à aplicabilidade dos conhecimentos teórico-metodológicos oriundos das formações, formulamos a sexta e última questão. Questão 6 - *Existem entraves que impossibilitam colocar em prática os conhecimentos teórico-metodológicos adquiridos nas formações? Relacione-os.* De acordo com as respostas criamos duas categorias que seguem abaixo.

Categoria 1: Entraves relacionados à gestão escolar.

Olha não é exigido nada da gente, pra gente trabalhar o que nós aprendemos lá. Não é colocado nem no planejamento, nem em momento algum. A resistência que temos é que não podemos sair de sala de aula. (A4).

Sim a dificuldade que existe é sempre a busca, porque a gente não tem aquele total apoio né? Então falta essa cooperação do gestor, do pedagogo e às vezes até mesmo do professor. (A7).

Um dos primeiros entraves (como eu já falei) é a própria gestão. [...] Outra coisa também que a gente ver, é em termos de materiais. Muito pobre. Você tem mal uma folha de papel sulfite, [...] Então há muitos entraves na escola. [...] Falta de apoio pedagógico. (A14).

Além de recursos didáticos. Eu acho também a consciência da gestão, né? Porque tem que colaborar com os professores, muitas vezes a gente quer fazer uma aula diferente e não tem espaço. A questão do espaço. E pra nós professores não tá sendo fácil não. Pra dar continuidade, às vezes você aprende, tem a formação, aprende e

chega aqui não pode passar. E aí a gente fica só no lápis e papel por falta de apoio. (A17).

Eu acho assim, a primeira coisa é os encontros com os professores, supervisor, gestor, a gente ter esse momento. Um encontro escolar, que a gente não tem. Pra gente poder ver o que a gente pode aproveitar da formação que nós tivemos pra colocar em prática dentro de sala de aula. Então infelizmente a primeira coisa isso não acontece, nunca aconteceu. E assim o gestor, o supervisor não participam dessas formações, como é que eles vão né?... A gente vai aplicar essa teoria, o que nós aprendemos em sala de aula, se eles não estão lá pra participar, pra ver como a gente pode fazer. Então não tem como. (A23).

O que podemos inferir, considerando as falas apresentadas, é que a gestão escolar tem contribuído persistentemente para o isolamento e o individualismo das alfabetizadoras em suas práticas. Isso acontece porque não recebem apoio da equipe gestora para que possam refletir sobre os conhecimentos adquiridos nas formações, com intuito de inseri-los em suas práticas pedagógicas, como se a responsabilidade destas apenas começasse e terminasse na sala de aula.

A esse respeito Cavalcante (2007, p. 60) assinala que:

É necessário, ainda, vencer o individualismo, o isolamento do(a) professor(a). Poucas são as oportunidades que este(a) tem para discutir questões pedagógicas, para trocar experiências com seus pares. Pouco é o tempo para o convívio, para a discussão de problemas comuns, para o fortalecimento de vínculos de amizade.

O que a autora comenta serve de referência para um (re)pensar de posturas gestoras que contribuem frequentemente com práticas de isolamento e de individualismo nos espaços escolares.

Diante deste contexto educacional, é importante ressaltar ainda que a gestão escolar precisa conhecer as legislações, diretrizes que fundamentam sua tarefa gestora, caso contrário terá dificuldades para gerir a escola. Por exemplo, para tratar de questões relativas à qualificação dos profissionais que compõem a escola com o respectivo Sistema de Ensino, nesse caso, com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED). E mais, deixará de incluir no projeto pedagógico-curricular da escola, ações voltadas à implementação de processos formativos no âmbito da escola.

Segundo Cavalcante (2007, p. 60) “poucas são as escolas que possuem projeto pedagógico próprio, “colegiadamente” pensado e elaborado, capaz, portanto, de funcionar como catalisador do esforço coletivo”. Uma vez que este documento é um importante mecanismo favorável às práticas de melhoria da qualidade do ensino, quando bem elaborado e executado.

Concluindo nossa discussão passaremos a analisar a segunda categoria que representa a voz da maioria das alfabetizadoras entrevistadas, em relação aos entraves que impossibilitam incorporar à prática os conhecimentos adquiridos nas formações.

Categoria 2: Entraves relacionados à precarização do trabalho docente.

Eu acho que é mais o tempo, assim aquele tempo pra você sentar. Eu acho que toda escola tem que ter isso, sentar com os professores, diretor, coordenador, e, é tentar trabalhar o nosso problema junto, resolver nosso problema junto... [...] tudo é sala de aula. É assim, eu acho que é assim, quanto mais tempo passar na sala de aula, mais o aluno vai aprender. E não é bem assim, a gente tem que parar para avaliar o que tô fazendo, o que não tô, o que tá dando certo, o que não tá. [...]. (A1).

Muitas vezes sim, porque às vezes quando é ensinado lá, é como que se nós professores tivéssemos uma sala com poucos alunos. E a nossa realidade não é essa. Então, tem algumas atividades que eles instruem que não dá pra fazer em sala de aula devido à quantidade de alunos que nós temos. (A2).

Uma das dificuldades é a falta de materiais, outra dificuldade é que os alunos nem todos estão no mesmo nível de aprendizagem, e aí atrapalha um pouco né? E o tempo. (A3).

É mais a questão financeira de materiais mesmo, né? Disponíveis ali pro professor confeccionar jogos, [...] e a gente não tem mais [...] recursos pra por em prática o que a gente aprende nessas formações. (A5).

Geralmente é assim, porque nós professores a gente tem pouco material pra ser trabalhado em sala de aula, né? Aí a escola às vezes não tem o suporte que nós precisamos para dar continuidade ao curso que nós participamos lá, [...] Também falta de compreensão por parte do gestor da escola. [...]. (A6).

Sim, existir, existe né? A gente sabe que as dificuldades financeiras nas escolas ela é muito grande também. [...] O tempo tá curto pra trabalhar né? [...] Gostar de planejar, gostar de trazer a metodologia nova pra escola, todos os professores devem buscar, deve ter esse gosto, mas pra dificultar ainda mais os materiais didáticos são poucos, a gente sabe que a alfabetização se trabalha com muito material didático, a sala tem que tá todo tempo colorida, atrativa, ela tem que ser atrativa para a criança. Então a gente tem muita dificuldade nessa questão, escola, estrutura, é todo material em si. A gente precisa de mais espaço, condições pra levar essas crianças a campo, porque nós não temos. [...]. (A8).

[...] Eu tenho um grande problema, e eu acho que não é só meu é de muitos. Nós, enquanto professores alfabetizadores, precisamos do quê? De tempo. Algo que nós não temos pra preparar uma aula de qualidade voltada para a parte no qual a gente faz o curso. Lá na escola quando a gente está fazendo o curso, a gente tem um tempo pra preparar tudo aquilo fora do aluno. Quando nós chegamos na escola a gente trabalha das sete e quinze até as onze e quinze, [...] Volta uma e quinze, chega cinco e quinze [...]. Eu me sinto limitado nessa questão do tempo, eu não tenho tempo pra fazer algo diferente. Sou bastante sincero e eu não levo trabalho da escola pra minha casa. (A9).

Muitas vezes é o tempo que a gente não tem pra confeccionar os materiais, [...] Muitas vezes não dar de realizar aquilo que a gente tem vontade de fazer, porque tem esses problemas. Porque a gente não tem tempo, a gente vem pra escola e já vai direto pra sala de aula, não há aquele espaço né, pra confeccionar o devido material que vai precisar pra aquela aula né? Às vezes a gente quer fazer e não tem material adequado que possa confeccionar o material de acordo com que a gente tá

aprendendo nessas formações. Então as maiores dificuldades é o tempo e os materiais didático que a escola não dispõe. (A10).

Sim, com certeza. A falta de apoio pedagógico... Refiro-me à necessidade de uma equipe na escola, para a elaboração e construção de materiais, sendo que nós não temos muito tempo, né? [...]. (A11).

Primeiro assim, eles não dão assim, eh... Por exemplo, material didático pra gente pregar na sala de aula, né? [...] A gente até procura colocar aquilo que está ao nosso alcance, eu mesmo já tirei de recursos próprios pra fazer cartazes, não só eu como meus colegas também. (A13).

Além dos recursos didáticos, o espaço físico da escola [...]. (A15).

Geralmente há sim algumas dificuldades [...] material, o tempo que é muito corrido, tudo isso dificulta mesmo [...]. (A16).

Além da falta de material, de apoio pedagógico. A rotatividade de turma. A gente nunca pode acompanhar uma turma de alfabetização conforme o curso do PNAIC, que propõe. A falta de participação da família na escola. [...] Quanto aos equipamentos que são precários. Questão de material. (A18).

A dificuldade maior encontrada hoje são os recursos materiais, que são poucos. (A19).

Materiais pedagógicos; espaço físico. [...] Então a gente fica bem cada um com sua prática individual ali, cada um trabalha com sua proposta ali. Porque a gente não tem esse acompanhamento, a gente não tem espaço, eh um dia disponibilizado pra parar e estudar isso, não tem isso, não dispõe, então fica difícil isso aí. [...]. (A20).

Tem sim, a minha principal dificuldade, né? Esse ano e também alguns anos passados foi com relação a alunos com problemas de dificuldades de aprendizagem. Alunos com necessidades especiais. Então a escola ainda não possibilita uma sala de recurso, tá entendendo? [...]. (A21).

Então, o primeiro que eu vejo eh, a questão da, [...] confecção dos materiais vamos dizer assim né? [...] Então assim, isso é uma primeira dificuldade, porque tempo da onde? Se você trabalha 40 horas em sala de aula, como você vai confeccionar um material que é necessário pra tal trabalho? [...] Outro ponto também que eu vejo é a questão da superlotação das salas de aula, turmas de 35, 32, 30 crianças é muito pra uma turma de alfabetização. Então assim, é outro problema que eu vejo. (A22).

Nessas falas, a precarização do trabalho docente se manifestou enquanto entrave, principalmente em algumas circunstâncias que afetam direta e negativamente o fazer e o saber docente das alfabetizadoras investigadas: infraestrutura inadequada, em que enfatizam os aspectos físicos e de materiais didático-pedagógicos; jornada de trabalho intensificada; ausência de trabalho coletivo; turmas numerosas para alfabetizar de 30 a 35 alunos; rotatividade dos professores nas turmas em processo de alfabetização; distorção idade/série; número excessivo de alunos por turma com necessidades de atendimento especializado, sem contar com o auxílio de um profissional da área específica de Atendimento Educacional Especializado – AEE, bem como um espaço de apoio, conhecido como sala de recursos.

Dentre as diferentes formas de manifestação da precarização do trabalho docente, observadas e identificadas nesses enunciados, verificamos que são precariedades que superam a questão física. Esse cenário de precariedade nos remete a seguinte indagação: como as professoras podem realizar um trabalho de qualidade, compatível com as demandas sociais de formação inicial e continuada, se suas condições materiais estão aquém dos padrões mínimos de qualidade de ensino vigentes no âmbito da legislação educacional (LDB nº 9.394/96)?

Essa situação nos desperta para uma preocupação e para o interesse em aprofundar a questão, numa tentativa de compreender se em meio a esse contexto de precariedade há elementos de comprometimento com a qualidade do trabalho docente. Atualmente, cada vez mais os professores são submetidos a precárias situações de trabalho. Um agravante a isso é o fato de desempenharem variadas funções que a escola pública lhes impõe fora de seu âmbito de formação (atendimento a alunos com deficiências múltiplas). Isso, conseqüentemente, compromete sua principal função que é ensinar. Esse acúmulo de funções produz sentimentos perversos ao docente no exercício de sua profissão, o que pode desencadear desequilíbrio psicológico, desmotivação, insatisfação, mal-estar e frustração, tanto pessoal quanto profissional.

Esses condicionantes convergem para o desafio da mobilização de uma (re)construção da cultura profissional no sentido de, instaurar um novo modo de sermos professores. Isso deve acontecer de modo que na própria prática pedagógica possamos encontrar mecanismos que se contraponham a esse estado de coisas. Tudo isso nos leva a compreender que “os saberes específicos da docência, que dão a sustentação ao trabalho dos professores, resultam da estreita articulação entre formação, profissão e as condições materiais em que estas se realizam, resultando numa cultura profissional” (ALMEIDA, 2007, p. 127).

Essa articulação apontada pela autora requer um professor como sujeito das transformações, e essa exigência nos remete aos pressupostos das perspectivas teóricas de formação postuladas por Zeichner (1993) e Alarcão (1996, 2008) na concepção do professor reflexivo e Schön (2000) enquanto prática reflexiva; depois Giroux (1997) como intelectual crítico-transformador e ainda Contreras (2002) que acredita na transformação de um profissional autônomo de sua prática docente. Portanto, são perspectivas que indicam contribuições na busca desse novo modo de ser professor. Isso, no entanto, não acontece de modo espontâneo. Para que essa transformação aconteça de fato, é fundamental estarmos em processo contínuo de formação, aprofundando nossos conhecimentos.

Convém ressaltar, ainda, que a formação docente não se faz acumulando cursos, conhecimentos ou técnicas, embora sejam processos formativos necessários, mas sim pela

reflexão do trabalho docente levando em consideração suas condições materiais e humanas. Com base nesse entendimento esclarecemos que os fundamentos das práticas docentes estão imbricados em processos complexos em permanente transformação.

Nesse sentido, para que os professores se mobilizem em tal debate, faz-se necessário o desenvolvimento de uma perspectiva teórica, que redefina esse cenário de crise educacional, e ao mesmo tempo, forneça bases para uma proposta viável de formação continuada aliada à melhoria do trabalho docente. Em síntese compartilhamos com Giroux (1997, p. 158) a compreensão de que:

[...] o reconhecimento de que a atual crise na educação tem muito a ver com a tendência crescente de enfraquecimento dos professores em todos os níveis da educação é uma precondição teórica necessária para que eles efetivamente se organizem e estabeleçam uma voz coletiva no debate educacional atual. Além disso, tal reconhecimento terá que enfrentar não apenas a crescente perda de poder entre os professores em torno das condições de seu trabalho, mas também as mudanças na percepção do público quanto a seu papel de praticantes reflexivos.

Partindo dessa compreensão, é imprescindível, em primeiro, lugar examinar as forças ideológicas e materiais que contribuem com esse cenário de precarização do trabalho docente e tornam, assim, os professores, técnicos. Em segundo lugar, necessita-se conceber as escolas enquanto espaço de reflexão acerca da prática da atividade docente.

Em resumo, nossa defesa é de que a formação continuada de professores levem em consideração seus contextos de atuação profissional, numa tentativa de suprir distanciamentos teóricos/práticos/metodológicos, oriundos da produção de novos conhecimentos, em atendimento às demandas econômica, social, tecnológica e cultural da humanidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar à etapa final desta investigação não foi uma tarefa das mais fáceis. Foi, indiscutivelmente, uma trajetória permeada de desafios, conquistas e perdas ocorridas durante dois anos em que passamos por um importante investimento pessoal e profissional, como parte integrante do processo de desenvolvimento profissional.

Com relação aos resultados da pesquisa, propriamente dita, apresentamos inferências com base nos fundamentos teóricos selecionados, nas técnicas de pesquisa empregadas, bem como a partir das contribuições das professoras alfabetizadoras, sujeitos deste estudo investigativo. Ao concluirmos este estudo, retomamos o objetivo geral que consistiu em analisar se a formação continuada de professoras alfabetizadoras atende às demandas específicas de cada contexto escolar. Neste intento, abordaremos as considerações a seguir pertinentes aos seus resultados.

Após as análises realizadas, tendo por base as categorias construídas levando em consideração o olhar das alfabetizadoras, no que se refere à concepção de formação continuada, inferimos que estas a concebem como consequência da constatação de que o campo educacional é muito dinâmico. Percebemos, ainda, que, na perspectiva das educadoras, as referidas demandas requerem que os educadores lidem constantemente com novos conhecimentos a respeito do processo de ensino-aprendizagem. Essa situação requer, assim, que a base teórica e as habilidades (práticas) pedagógicas dos professores sejam constantemente ampliadas e aprofundadas, de modo que, consigam atender às novas demandas que a profissão lhes coloca.

Nesta abordagem, a formação continuada dos professores não deverá levar em consideração somente a aquisição de novos conhecimentos ou os aspectos práticos. Deve, também, reunir esse binômio, contribuindo, efetivamente, com a formação dos professores a partir de uma base sólida, objetivando, consequentemente, a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Para tanto, faz-se necessário que essa formação supere a prática tecnicista e assuma uma prática formativa mediada pela reflexão. Esse processo deve ser desenvolvido de modo que possibilite a melhoria e/ou a transformação dessa formação.

Quanto ao processo de planejamento e execução das propostas de formação continuada, os dados revelaram que são desconsideradas as reais necessidades das alfabetizadoras, pois esta formação busca cumprir os objetivos das instituições formadoras. São, portanto, políticas de formação que convergem em práticas consideradas clássicas, as

quais se contrapõem às mais novas tendências (crítico-reflexiva e as centradas na escola) enfatizadas no quadro teórico, em relação ao processo formativo, que se baseia nas experiências docentes, e não mais em cursos que propõem “pacotes de treinamentos” distante da realidade dos professores.

Essa perspectiva clássica de formação continuada nos remete a pensar sobre a importância da formação continuada em serviço, tendo a escola como o espaço privilegiado desta ação formadora. É claro que essa proposta deve ser entendida enquanto mecanismo de melhoria no processo de ensino e aprendizagem, além do crescimento pessoal e profissional do docente. Isto, por entendermos que este modelo considera as práticas pedagógicas em seus contextos.

Sobre os espaços de problematização da prática, constatamos duas situações divergentes enunciadas pelas alfabetizadoras: as que admitem ocorrer momentos propícios de reflexão acerca da prática pedagógica e as que demonstraram descontentamento em virtude da falta de possibilidades reflexivas como mecanismo de melhoria da prática e, conseqüentemente, do aperfeiçoamento profissional. Afinal, o foco está direcionado ao restrito desenvolvimento da programação desses eventos formativos.

Diante de tal constatação, compreendemos, com este estudo, que os cursos de formação continuada, tenham por base a reflexão sobre a prática de modo intencional e sistemático, por ser uma das tendências que propicia novas possibilidades de atuação docente frente aos desafios pedagógicos que a profissão mobiliza em seu cotidiano. Para tanto, é preciso conhecer o professor, seu contexto de trabalho, além de considerá-lo enquanto sujeito autônomo de sua própria prática.

Acerca das aproximações e/ou distanciamentos entre os conhecimentos trabalhados nos cursos de formação continuada e as necessidades da prática em sala de aula, inferimos posicionamentos ambíguos. Um grupo de alfabetizadoras demonstrou que os cursos procuram vincular o conteúdo ministrado às necessidades da prática. Outro grupo enunciou que buscam, nessas formações, conteúdos e metodologias para resolverem situações do seu cotidiano de sala de aula, pois geralmente são trabalhados de forma descontextualizada. Nessa questão, encontramos um desafio e a relevância de um processo de formação continuada: conseguir aproximar os fundamentos teóricos à prática pedagógica.

Em se tratando da existência de mecanismos empregados pelas escolas, com o intuito de desenvolver a formação continuada, evidenciamos mecanismos relacionados às atividades de sala de aula, revelando-se, portanto, práticas individualistas e de isolamento. Podemos relacionar esta visão limitada frente ao fazer docente à cultura da organização escolar. O que

nos leva a compreender também, a importância de ações e/ou mecanismos coletivos, promovidos pelas escolas e voltados para momentos de estudos formativos (aprofundamento teórico) que possam atender às demandas específicas das instituições escolares.

Além disso, atribuem à gestão escolar (direção, supervisão pedagógica) o importante papel, no que se refere ao aprofundamento teórico e prático, como forma de desenvolvimento da formação continuada, embora este papel não esteja sendo cumprido. Enfatizamos, nesse sentido, o papel importante que desempenham as equipes gestoras das instituições educacionais, em se tratando de um trabalho de formação contínua.

Essa questão da falta de promoção de formação continuada pela gestão escolar é compreensível, pois, é uma prática recente no âmbito educacional de Humaitá-AM. A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) não possui uma política local de formação continuada que incentive a participação dos docentes. Os cursos ofertados, sob sua responsabilidade, pertencem à política nacional de formação docente, por exemplo, Pró-letramento, Cecemca, Pró-gestão, Escola Ativa, PNAIC, dentre outros, em que são convidadas a fazer adesão, como forma de promover o aperfeiçoamento profissional continuado.

Com relação, aos possíveis entraves que impossibilitam colocar em prática, os conhecimentos teórico-metodológicos, adquiridos nas formações, as alfabetizadoras manifestaram entraves relacionados à gestão escolar, bem como a precarização do trabalho docente. Mais uma vez a gestão tem contribuído persistentemente para o isolamento e o individualismo das alfabetizadoras em suas práticas docentes. Quanto ao cenário de precariedades manifesto, sugerimos mobilização por parte dos docentes quanto à transformação da cultura profissional, no modo de ser professor. Antes, porém, precisamos ter clareza sobre as condições materiais e humanas que os professores dispõem em suas escolas, com o objetivo de evitar situações inviáveis para que, então, possam utilizar os conhecimentos construídos nas formações continuadas em suas práticas cotidianas.

Mesmo sabendo que existe respaldo legal para que desenvolva a formação continuada de professores no Brasil, é preciso comparar essa prerrogativa legal, com a realidade diária dos professores de Educação Básica do país. Pela forma como são planejadas e executadas às formações, denota-se que o professor brasileiro, muitas vezes concebido como tarefeiro, apenas executa sua atividade sem refletir, pois precisa trabalhar intensificamente para sobreviver, o que diminui, sensivelmente, suas possibilidades de tempo para investir em sua formação pessoal e profissional.

Essa postura tecnicista dos docentes precisa ser rompida para assumir-se enquanto profissional crítico-reflexivo. Acontece, no entanto, que isso só é possível, com a construção da cultura colaborativa no ambiente escolar, além da necessidade de se repensar as práticas, os modelos e a própria política de formação continuada, que acaba reforçando tal postura e as práticas individualistas e isoladas do fazer docente.

Tendo por base os resultados apresentados, podemos dizer que, a formação continuada, ofertada no contexto educacional investigado, denota atendimento parcial quanto às suas demandas específicas. Encontramos, pois, dois grupos de alfabetizadoras com percepções divergentes. Um grupo sinalizou ausência de diagnóstico para o levantamento das reais necessidades da prática diária, assim como se ressentem da ausência e/ou insuficiência de material didático-pedagógico, do apoio da gestão escolar, enfim da precária condição de trabalho. O outro grupo enunciou momentos reflexivos como espaço de problematização e subsídio à prática, além de aproximações entre os conteúdos trabalhados e as necessidades pedagógicas cotidianas.

Nessas circunstâncias, se por um lado as alfabetizadoras demonstram ressentimento quanto ao modelo de formação continuada ofertado, por outro elas concebem como um modelo formativo que propicia inúmeras contribuições para seu fazer docente. Isso nos leva a entender que os cursos procuram se aproximar das necessidades da prática alfabetizadora do contexto investigado.

Diante da complexidade escolar, é importante reconhecer que as inferências apresentadas são pertinentes e requerem estudos mais aprofundados, pois se trata de um ambiente educacional que necessita ser foco de pesquisas. Por isso, deixamos algumas reflexões para um (re) pensar sobre as propostas/políticas de formação continuada.

Considerando a importância que as alfabetizadoras atribuem aos processos formativos contínuos, cremos que a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) deva implementar políticas de formação continuada, para fortalecer as ações dos gestores escolares, em se tratando de formação contínua, privilegiando seus contextos de trabalho escolar. E que, na oportunidade da oferta dos cursos, e principalmente no decorrer do planejamento das formações, seja feito um diagnóstico para levantar as reais necessidades das práticas de sala de aula, transformando-a em local de reflexão crítica, numa dinâmica de partilha de experiências, de construção, desconstrução e desenvolvimento de saberes pertinente a prática docente.

Entendemos, ainda, que, também seria importante realizar avaliações no término de cada encontro formativo, na busca de identificar indicadores positivos e negativos para

auxiliar nos próximos encaminhamentos. Acreditamos que estas reflexões demonstram avanços não só aos professores, mas também à rede pública municipal de ensino como um todo, quando se busca qualidade.

Assim sendo, faz-se necessário sensibilizar o professor para apostar numa cultura formativa ao investir em sua profissão, uma vez que este também é responsável pela própria formação continuada. Afinal, é de suma importância que o professor mantenha-se atualizado. Assim, sentir-se-á mais preparado para enfrentar os desafios que se apresentam em sala de aula a cada dia de trabalho. Além disso, é claro, enriquece sua prática e, conseqüentemente, será capaz de apontar não só mudanças curriculares, mas também de natureza organizacional da escola.

Finalmente, o presente estudo nos permitiu compreender que as políticas educacionais voltadas à formação continuada de professoras alfabetizadoras, no espaço escolar, são fundamentais e possuem um potencial significativo para a promoção da melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos. Essas políticas produzem um impacto relevante na prática social, na medida em que as professoras alfabetizadoras possam construir uma formação com base sólida, adquirindo o domínio teórico-prático necessário para uma ação pedagógica mais eficiente e eficaz. Porém, as políticas de formação continuada precisam ser pensadas para ocorrer no espaço escolar e devem estar articuladas a outras políticas, uma vez que a problemática da aprendizagem e da construção da qualidade na educação pública exige uma multiplicidade de ações e intervenções para além da formação continuada de professores.

Em síntese, essas são algumas das reflexões, ancoradas a partir das contribuições conceituais, na perspectiva da formação continuada e da prática pedagógica de professoras alfabetizadoras. Dessa maneira, esperamos ter respondido à questão problematizadora apresentada inicialmente, e que os resultados e as experiências expressos nessa investigação possam conduzir a importantes contribuições na área da formação continuada de professores.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **Formação e desenvolvimento profissional do professor**: o aprender a profissão (um estudo de caso em escola pública). 2000. Tese de doutorado – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<http://www.fics.edu.br/index.php>>. Acesso em: 26 ago. 2016.

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, Coleção CIDInE, 1996.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 6. ed. São Paulo: Cortez, Coleção Questões da Nossa Época, v. 104, 2008.

ALMEIDA, Maria Isabel de. Formação de professores: múltiplas possibilidades e inúmeros parceiros. In: GHEDIN, Evandro (Org.). **Perspectivas em formação de professores**. Manaus: Editora Valer, 2007.

ALMEIDA, Raimundo Neves. **Retalhos históricos e geográficos de Humaitá**: documentário histórico de Humaitá de 1960 a 1970. 2. ed. Porto Velho: O Autor, 2005.

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, Léopold. et al. (Orgs.). **Formando professores profissionais**: Quais estratégias? Quais competências? Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Fundamentos da investigação qualitativa em educação**: uma introdução. In: BOGDAN, R. C. BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Editora Porto, 1994.

BRASIL. **Lei n. 9.394/96**, de 20 de Dezembro de 1996 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/DF/BRA: Diário Oficial da União, 23 Dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 22 Fev. 2007.

_____. **Resolução n.º 3, de 8 de outubro de 1997**. Fixa diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração para o magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

_____. **Plano nacional da educação**, Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: (2004). **Manual de orientação - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF**. Coordenador Geral do Departamento de Políticas de Financiamento da Educação: Oliveira Borges. Brasília/DF/BRA. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Fundebef/manualfundef.pdf>> Acesso em: 30 mar. 2007.

_____. **Rede nacional de formação continuada**. Orientações Gerais: objetivos, diretrizes e funcionamento. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/brasil/Red_Nac_form_continua.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2015.

_____. **Lei n. 11.274/06**, de 06 de Fevereiro de 2006 - Amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração. Brasília/DF/BRA: Diário Oficial da União, 06 fev. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/111274.htm>. Acesso em: 8 jun. 2015.

_____. **Pró-letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. ed. ver. e ampl. Incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Manual de orientação-FUNDEB**. Coordenado por Everaldo Sebastião de Sousa e Marlene Nunes Freitas Bueno. Goiânia/MP, 2009. Disponível em: <http://www.mpggo.mp.br/portal/system/resources/W1siZiIsIjIwMTMvMDQvMTEvMTJfMjdfMDBfMzYzX21hbnVhbF9mdW5kZWlucGRmIl1d/manual_fundeb.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2015.

_____. **Projeto base** (Programa Escola Ativa). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2010.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 4, de 13 de julho de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2015.

_____. **Projeto TRILHAS de leitura**, 2011. Disponível em: <<http://www.portaltrilhas.org.br/sobre-trilhas.html>>. Acesso em: 25 mai. 2016.

_____. **Plano nacional de educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano nacional de educação (PNE) e dá outras providências.

Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em:
<<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

_____. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Conselho Nacional da Educação. Conselho Pleno – CNE/CP. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2 de julho de 2015. Disponível em: http://www.ead.unb.br/arquivos/geral/res_cne_cp_002_03072015.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de M. R; MIZUKAMI, Maria da Graça N. (Orgs). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 1996.

CAVALCANTE, Lucíola I. Pessoa. Formação continuada, profissionalização docente e a complexidade de ser professor. In: GHEDIN, Evandro (Org.). **Perspectivas em formação de professores**. Manaus: Editora valer, 2007.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra T. Valenzuela. Revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma G. Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Tradução de Maria Assunção Flores. Portugal: Porto Editora, 2001.

DEWEY, John. Como Pensamos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. **Revista Intersaberes**, Curitiba, ano 3, n. 5, p. 8 - 22, jan/jul 2008. Disponível em:
<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjbtODRgAhXBjZAKHTI7BMAQFgghMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.grupouninter.com.br%2Fintersaberes%2Findex.php%2Frevista%2Farticle%2Fdownload%2F123%2F96&usg=AFQjCNHbRCZqG4LbiKBEuKngfy_NNDtngg>. Acesso em: 30 ago. 2016.

FELDMANN, Marina Graziela (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

FERREIRO, Emília. (1985). Tradução de Horácio González. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. **Caderno de pesquisa**. n. 52, p. 7-17. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 22 mai. 2015.

FRAGO, Antônio V. **Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANÇA, Rosângela de Fátima Cavalcante. **Formação continuada de professores: as aproximações e os distanciamentos entre os discursos de mudanças e as práticas pedagógicas.** 20/12/2010. n°. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Paulista – UNESP. Araraquara. 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade.** 2. ed. Artmed, 2000.

FUSARI, José Cerchi; FRANCO, Alexandre de Paula. Formação contínua em serviço e projeto pedagógico: uma articulação necessária. In: GHEDIN, Evandro (Org.). **Perspectivas em formação de professores.** Manaus: Editora Valer, 2007.

GHEDIN, Evandro. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GHEDIN, Evandro. Tendências contemporâneas na formação de professores na perspectiva da filosofia da educação. In: GHEDIN, Evandro (Org.). **Perspectivas em formação de professores.** Manaus: Editora Valer, 2007.

_____. Demarcando linhas, percorrendo caminhos e situando horizontes. In: GHEDIN, Evandro (Org.). **Perspectivas em formação de professores.** Manaus: Editora Valer, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GUIMARÃES, Valter Soares. Saberes profissionais: ponto de partida para a formação contínua de professores. In: GHEDIN, Evandro (Org.). **Perspectivas em formação de professores.** Manaus: Editora Valer, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** Trad. Silvana C. Leite. 8. ed. São Paulo: Cortez, Coleção questões da nossa época, v. 14, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **IBGE: cidades@:** Humaitá-AM, 2010. Disponível em:

<<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=130170&idtema=118&search=amazonas|humaita|C3%8Dndice-de-desenvolvimento-humano-municipal-idhm>>. Acesso em: 7 jul. 2015.

KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, Mercado das Letras, 1995.

KRAMER, S. **Profissionais de educação infantil**: Gestão e formação. São Paulo: Bernardi, 2005.

_____. **Alfabetização leitura e escrita**: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2006.

LEITE, S. A. S. (org.) **Alfabetização e letramento** – contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas, Komedi/Arte Escrita, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. (Coleção Docência em Formação / coord. Severino e Pimenta. Série saberes pedagógicos). 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Maria do S. Lucena; GOMES, Marineide de Oliveira. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, S. Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Maria do S. Lucena. Vida e trabalho: articulando a formação contínua e o desenvolvimento profissional de professores. In: GHEDIN, Evandro (Org.). **Perspectivas em formação de professores**. Manaus: Editora Valer, 2007.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MIZUKAMI, Maria da G. Nicoletti. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, Aline Maria de M. R; MIZUKAMI, Maria da Graça N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 1996.

OLIVEIRA, Anne Marie M. A formação de professores alfabetizadores: lições da prática. In: GARCIA, Regina L. **Alfabetização dos alunos das classes populares**. São Paulo: Cortez, 1998.

PEIXOTO, Sônia M. de Araújo. Formação continuada de professores(as): será que tem festa? In: GHEDIN, Evandro (Org.). **Perspectivas em formação de professores**. Manaus: Editora Valer, 2007.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PORTO ALEGRE. **Grupo de estudos sobre educação, metodologia de pesquisa e ação: GEEMPA**, 2010.

PRADA, Luis Eduardo Alvarada. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté. Cabral Editora Universitária, 1997.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 35. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SOARES, Magda. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**. n. 0, 1995, pp. 5-16.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Poços de Caldas, MG, de 5 a 8 de outubro de 2003. **Revista Brasileira de Educação**. n. 25. pp. 5-17,

Jan/Fev/Mar/Abr.2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 22 mai. 2015.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VALADARES, Juarez Melgaço. O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In: PIMENTA, S. Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21 abr. 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE – A: QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS ALFABETIZADORAS DOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE HUMAITÁ-AM.

Fundação Universidade Federal de Rondônia
Núcleo de Ciências Humanas
Departamento de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
Mestrado Acadêmico em Educação

Linha de Pesquisa - Formação Docente
Cristiangrey Quinderé Gomes, Pesquisadora, UNIR, 2016.

Questionário

Apresentação

Estamos realizando uma pesquisa em âmbito educacional, que se propõe analisar se a formação continuada de professoras alfabetizadoras atende às demandas específicas de cada contexto escolar. Nesse sentido, este questionário tem como objetivo coletar dados pessoais e profissionais das alfabetizadoras das escolas da rede municipal de ensino de Humaitá-AM, que servirá como instrumento de seleção dos sujeitos para a composição da pesquisa de Mestrado (PPGE-UNIR): **A Formação Continuada de Alfabetizadoras e as Necessidades dos Contextos Escolares: um estudo na rede municipal de ensino de Humaitá-AM.**

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL

Município: _____ Data: ____/____/____

Escola Municipal: _____

Gênero: () Feminino () Masculino Idade: _____

Formação docente: () Nível Superior Completo () Nível Superior Incompleto

() Pós-graduação. Curso: _____

Tempo de serviço no magistério: _____

Tempo de serviço na Instituição: _____

Tempo de serviço como professora alfabetizadora: _____

Tipo de vínculo: () Efetivo () Temporário

Já participou de algum curso de formação continuada ofertados pelo MEC, nos últimos cinco anos?

() Sim () Não

Caso já tenha participado, informe qual (is): _____

Agradecemos sua colaboração de modo particular.

APÊNDICE – B: ROTEIRO DA ENTREVISTA APLICADO ÀS ALFABETIZADORAS DOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE HUMAITÁ-AM.

Fundação Universidade Federal de Rondônia
Núcleo de Ciências Humanas
Departamento de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
Mestrado Acadêmico em Educação

Linha de Pesquisa - Formação Docente
 Cristiangrey Quinderé Gomes, Pesquisadora, UNIR, 2016.

Roteiro da entrevista para obtenção de dados

Roteiro da entrevista semiestruturada aplicado às alfabetizadoras da Rede Municipal de Ensino de Humaitá-AM, para a composição da pesquisa de Mestrado (PPGE-UNIR): **A Formação Continuada de Alfabetizadoras e as Necessidades dos Contextos Escolares: um estudo na rede municipal de ensino de Humaitá-AM.**

DADOS SOBRE A PESQUISA

- a) Enquanto professora alfabetizadora, qual a sua concepção sobre formação continuada?
- b) Para o planejamento e execução dos cursos de formação continuada, é realizado um diagnóstico para o levantamento das reais necessidades dos professores?
- c) As formações continuadas possibilitam um espaço de problematização da prática das professoras?
- d) Os conhecimentos trabalhados nos cursos de formação continuada, dos quais participa ou participou, aproximam-se ou distanciam-se das necessidades da sua prática em sala de aula? Justifique.
- e) Após os cursos de formação continuada dos quais você participa ou já participou, existem mecanismos utilizados pela escola para desenvolver essa formação?
- f) Existem entraves que impossibilitam colocar em prática os conhecimentos teórico-metodológicos adquiridos nas formações? Relacione-os.

APÊNDICE – C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa empírica de coleta de dados e informações necessárias, da qual foi intitulada:

A Formação Continuada de Alfabetizadoras e as Necessidades dos Contextos Escolares: um estudo na rede municipal de ensino de Humaitá-AM.

De autoria da mestranda da UNIR do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – PPGE: Cristiangrey Quinderé Gomes.

Os avanços científicos e técnicos no campo da Educação dependem de estudos acadêmicos como este, por isso a sua participação é muito importante.

O objetivo desta pesquisa é: Analisar se a formação continuada de professoras alfabetizadoras atende às demandas específicas de cada contexto escolar.

Caso você aceite, será necessário responder um questionário (com dados pessoais e profissionais) e participar de uma entrevista (com gravação de voz). Não será feito nenhum procedimento que lhe traga qualquer desconforto ou risco pessoal. Você poderá ter todas as informações que quiser e poderá não participar da pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento. Pela sua participação na pesquisa, você não receberá qualquer valor em dinheiro, mas terá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. Seu nome não aparecerá em qualquer momento da pesquisa, pois você será identificado com um número ou letra.

APÊNDICE – C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO (ANVERSO).

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO.

Eu, _____, li o esclarecimento acima e compreendi para que serve a pesquisa e qual o procedimento de coleta de dados e informações a que serei submetido. A explicação que recebi esclarece a ausência de riscos e os potenciais benefícios da pesquisa. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro por participar da pesquisa. Assim, eu concordo em participar da pesquisa.

Humaitá,.....//.....

Assinatura do(a) voluntário(a) desta pesquisa

Assinatura do (a) pesquisador(a) responsável

APÊNDICE – D: ORGANIZAÇÃO DOS DADOS DA ENTREVISTA COM AS ALFABETIZADORAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE HUMAITÁ-AM (2016).

SUJEITOS DO ESTUDO	PERGUNTA Nº 1- Enquanto professora alfabetizadora, qual a sua concepção sobre formação continuada?
A1 (C1)	É formar a partir daquilo que a gente já tem. Eu tenho o Normal Superior, então dali pra... () Eu tenho que me formar além do que eu já sei eh, tanto na prática como na teoria. Continuada é continuação do que eu já aprendi até agora.
A2 (C2)	Os cursos eu acho bom. A gente sempre tá aprendendo alguma coisa nova, eh claro que a gente leva nossa experiência, e lá a gente rever a nossa prática quanto ao nosso trabalho, então eu acho de fundamental importância o curso de formação continuada pra professor. Acredito que seja eh, como eu poderia dizer, pra abrir novos horizontes pro professor. Porque às vezes a gente fica ali numa rotina e daí a gente já, já terminou o curso superior e daí tipo assim a gente como professor a gente fica um pouco, ainda mais professor de... Das séries iniciais fica meio que acomodado, então eu acho que essa formação é pra isso pra trazer coisas novas pra nós aprendermos.
A3 (C2)	No meu entendimento é a gente tá sempre aprendendo coisas novas e buscando coisas novas, porque a nossa aprendizagem nunca acaba a gente sempre tá precisando aprender coisas novas, né? Pra poder passar pros nossos alunos e ter um bom resultado.
A4 (C1)	Na minha visão ah formação continuada, tanto é na alfabetização como na formação do professor, não parar sempre tem uma continuidade, um conhecimento que vai vim.
A5 (C2)	Eh, pra mim né? Formação continuada é você está sempre eh... Buscando novos conhecimentos pra sua prática pedagógica tanto pra você mesmo, né? Fazer, elaborar suas coisas pra poder praticar com os alunos na sala de aula.
A6 (C2)	É de suma importância que o professor tenha essa formação continuada para que possa dar suporte à turma que você está atuando, principalmente com turmas alfabetizadoras, né?
A7 (C2)	A formação continuada eh, pra mim, na minha concepção é aquela que a gente tá sempre buscando, tá sempre querendo coisas novas, né? Tentando descobrir e inovar cada vez mais.
A8 (C1)	Olha de primeira vista a gente tem continuação de conhecimentos. A gente sabe que formação continuada é pra aprimorar os conhecimentos na prática pedagógica. Então, do meu ponto de vista é muito importante cada professor dentro da sua área buscar conhecimentos. Então formação continuada pra mim como professora alfabetizadora é muito lucrativo e muito importante.
A9 (C2)	Eh... Algo a salutar. É algo importante, porque eu acho que o processo educacional é dinâmico, e está em constante modificação, constante transformação e a gente também tem que acompanhar essas transformações justamente com esses cursos de formação continuada.
A10 (C2)	Eh, a formação continuada se nós colocarmos em prática, ela vem sempre enriquecer os nossos conhecimentos. Porque muitas vezes muda até a nossa teoria, nossa prática pedagógica, né? Facilitando e possibilitando a gente até desenvolver um bom trabalho com nossos alunos. Então eu acho bem proveitosas as que eu fiz né? Algum conhecimento eu adquirir, e esse conhecimento adquirido melhorou minha prática pedagógica com meus alunos.
A11	Bom, umas são boas e outras são totalmente fora da nossa realidade.
A12	Fazer com que os alunos que estejam em processo de alfabetização né? Compreendam todos os princípios do sistema alfabético tal como a leitura e escrita.
A13 (C1)	Eu entendo assim, que é um curso pra melhorar nossos conhecimentos, né? Assim pra nos aperfeiçoar mais, né? Porque muitas vezes assim, a gente terminou o curso do magistério e aí vem pra sala de aula, muitas vezes a gente esquece e aí esses cursos vêm nos esclarecer melhor, nos aprofundar mais nossos conhecimentos, né?
A14 (C1)	Na minha concepção, a formação continuada ela vem pra ajudar, né? Além de tudo o que você aprende, nós sabemos que a alfabetização é algo que é muito enriquecedor numa sala de aula. Então, essa formação continuada ela vem pra ajudar enriquecer o aprendizado do professor, mas muitas vezes essa formação continuada ela só fica no P-A-P-E-L. Eu acredito muito que ela fica muito no papel. Fica na teoria, e na prática essa realidade não acontece. Aí é por isso, que a educação se encontra da forma que tá, né? Porque nós

	sabemos que aprendemos tantas coisas bonitas, tantas coisas importantes, tantas coisas úteis pra criança. E o que acontece? Esse ambiente alfabetizador, esse ambiente de sala de aula se torna uma coisa monótona, chata para as crianças. É por isso que a gente vê tanta criança que não tem tanto entusiasmo pela educação, porque quando chega na sala de aula, só é escrever, escrever, escrever... E onde está o lúdico, né? Porque nós sabemos que a criança, ela não só aprende escrevendo, escrevendo. Nós devemos preparar nossos alunos para a vida, principalmente. Minha concepção ela é essa. Tipo assim, muitos professores tem muito, bastante conhecimento, mas não coloca em prática.
A15 (C2)	Bom, a formação continuada pra mim é levar a criança a ter o conhecimento maior do aprendizado. Ao conhecimento que os professores devem ter para ajudar as crianças cada vez mais.
A16 (C1)	Pra mim, a formação continuada são os cursos que a SEMED, ela nos oferece para termos um melhor aprendizado. Porque o professor ele é um eterno também, aluno. Geralmente nós temos que, sempre nos conscientizarmos que não sabemos de tudo, devemos sempre aprender cada vez mais.
A17 (C2)	Olha, na minha visão a formação continuada é dando aquela continuidade do trabalho, né? Que nós já fizemos as formações, a faculdade, né tal? Já fizemos o básico no caso, e tamos dando continuidade no trabalho da alfabetização. E o PNAIC pra mim eu achei muito importante, porque a gente tá trabalhando continuando, dando continuidade mesmo do trabalho da alfabetização. Como se diz: nós temos o tradicional e o mais moderno. Então a gente tá renovando a cada momento, a cada trabalho que a gente faz, então é muito importante pra criança. Eu acho que tá indo muito bem, assim dando continuidade na alfabetização. Porque é muito necessário, é muito bom o professor trabalhar construindo, né? Procurando buscar novos conhecimentos pra passar pras crianças. A formação continuada contribui com a prática pedagógica dos docentes.
A18 (C1)	Formação continuada é uma forma do professor tá sempre buscando melhorar seus conhecimentos pra poder ajudar a sua demanda de alunos.
A19 (C2)	O curso de formação continuada para nós professores é muito importante para o melhor desenvolvimento do professor em sala de aula.
A20 (C2)	A formação continuada ela é algo que te dar amparo na sua prática diária. Sem ela não tem condições de você saber se você tá progredindo, se tá atualizada nas concepções, na sua própria proposta. Sem ela fica difícil a prática diária, porque ela te dar um embasamento na tua avaliação do teu trabalho.
A21 (C2)	Eh... Formação continuada ela dá sequência a nossa formação de nível superior, pode ser também de nível de magistério. Ela vai dar continuidade àquilo que você estudou. Você vai ter uma ajuda na prática, e você vai... A dificuldade que você tem você tem também experiências junto com outros professores. Ah, outros professores, também pode te ajudar a compartilhar suas novas ambições de querer aprender sempre mais, porque o ensino sempre exige da gente, principalmente do professor alfabetizador que a gente se renova, né? Renove pra sempre melhorar a educação do aluno que é o principal.
A22 (C1)	Olha, eu penso ser contínua, né? Ser algo que você nunca vai saber de tudo. Você tem sempre que está se renovando, sempre aprendendo.
A23 (C2)	No meu ver a formação continuada, é assim uma formação para que o professor possa dar continuidade no seu trabalho né? Adquirir mais conhecimentos, tanto o conhecimento teórico, como a prática também. Para melhor colocar a sua prática de forma mais adequada, e de forma mais melhorada também.

Categoria 1: Compreensão da formação continuada como aquisição de novos conhecimentos.

Categoria 2: Compreensão da formação continuada como subsídio à prática.

SUJEITOS DO ESTUDO	PERGUNTA Nº 2 - Para o planejamento e execução dos cursos de formação continuada, é realizado um diagnóstico para o levantamento das reais necessidades das professoras?
A1 (C2)	Não, não é feito. Só é oferecido de acordo com o MEC, lá. O que estão achando que tá faltando na educação, então a partir daí vem esses cursos. Um curso pra gente. Mas nunca foi perguntado: qual é a tua expectativa? O que está faltando pra você? O que precisa melhorar? Ninguém pergunta. Só diz que vai ter e a gente vai fazer.
A2 (C2)	Não, não tenho conhecimento. Mas, eu acredito que seja feito sim. Porque sempre que eles trazem são coisas que a gente muitas vezes, a escola tá precisando. Então eu acredito que eles fazem, primeiro isso, não junto conosco. Mas talvez eles devem fazer uma entrevista,

	devem buscar algumas informações pra levar os conteúdos certos pra nós.
A3 (C1)	Não, porque a gente chega lá. O plano deles já está prontinho. Eles passam e a gente tem que aceitar do jeito que tá lá. Mas nem sempre o planejamento deles tá de acordo com o que a gente quer passar pros nossos alunos. Então, não há esse diagnóstico.
A4 (C1)	Eu acredito que deveria ser assim. E como nós moramos numa cidade pequena, eu acredito que a Secretaria entenda isso. E mais por isso que eles trouxeram esse curso. Mas, conhecimento passando pelas escolas eu não vi.
A5 (C1)	Na minha opinião não, né? Eu pra mim, eh... Chega, às vezes, até avisa a gente em cima da hora. Não comunicam se a gente quer ou não participar. E já dizem assim: “você tem esse curso pra fazer”. E você não tem opção de escolha, tem que fazer. E por isso, pra mim não tem esse diagnóstico.
A6 (C1)	Não, porque geralmente esses cursos já vêm mais eh... Quando as aulas já têm começado. Nunca vem antes. Se viesse antes, a gente tinha essa possibilidade de fazer esse diagnóstico, sempre vem depois.
A7 (C1)	A7: Às vezes é levantado sim, mas na maioria das vezes não.
A8 (C2)	Olha sempre a Secretaria de Educação ela procura né? Verificar como é que tá o andamento da aprendizagem desses alunos. Mas assim, a questão MEC em si, eles buscam informações de modo geral. Então as realidades são totalmente diferentes. Inclusive a gente sempre comenta nas formações, que as formações nem vem sempre dentro da nossa realidade, vem muita teoria e nós precisamos de práticas. Então, esses últimos que nós fizemos, que nem o SIMEC (PACTO) foi um curso que buscou dar teoria, e ao mesmo tempo à prática, como realizar em sala. Então, pra nós o planejamento do PNAIC foi muito melhor do que os outros anteriores que nós tivemos.
A9 (C1)	Olha (rsrsrs), que eu lembre até hoje. Já participei de muitos cursos, mas nunca houve esse processo de fazer esse levantamento de diagnóstico, pra ver o que a gente precisa pra fazer os cursos. Até porque, os cursos vêm do governo federal que eu tenho participado, e é uma coisa nacional.
A10 (C1)	Essa parte aí de fazer o levantamento eu acho que não, fica a desejar. Porque às vezes, quando chega só dizem: “oh, vai ter uma formação continuada”. E dispensam os alunos e a gente vai. Sem saber o que vai acontecer né? Lá, é que a gente vai (rsrsrs) ver o assunto né? Que vai ser tratado nessa formação. Eu acho que essa parte fica muito a desejar, porque a gente vai assim só no susto mesmo. Chega e já vai sem se preparar pra nada.
A11 (C1)	Não tenho conhecimento, mas o que a gente percebe né? É que já trazem tudo pronto, baseado muito das vezes na realidade de outros estados.
A12	Bom eu acho que sim, né? Identifica-se a real situação, elabora-se meios que correspondam às expectativas durante o curso, né?
A13 (C1)	Eu não lembro não, que teve assim, né? Porque eles... Quando vem esses cursos só comunicam a gente. E aí a gente vai pra lá assim, nas escuras mesmo. Sem nem saber, né? Do que tá se tratando, tal. Este último curso não do PNAIC foi esclarecido pra gente. Não me lembro se é feito algum diagnóstico com a gente.
A14 (C1)	No meu entendimento, eu acho que isso não acontece. Eu sou leiga no assunto, assim pra falar realmente se há um planejamento, se há um diagnóstico, se há um levantamento nas escolas das reais necessidades que os professores tem, né? Para poder... Mas nós sabemos que realmente todas as formações continuadas elas são de muita importância, enriquecedoras, nós aprendemos sempre. Muitas pessoas realmente têm momentos que falam: “Ah, eu não vou fazer esse curso, porque quando eu chegar lá só vai falar aquilo que eu já sei”. Engraçado! Já sabe, porque não coloca em prática, né? É assim, é revoltante. Eu me sinto assim, revoltada. E às vezes muitos colegas nossos, eles se acham melhores do que nós. E a gente vê que a realidade não é isso. Falar bonito é muito fácil, agora colocar em prática, trabalhar isso. E nós sabemos que essas formações continuadas elas só vem pra ajudar, ajudar realmente, mas se fosse colocado em prática com certeza a educação era 100% hoje.
A15 (C1)	Não tenho conhecimento disso.
A16 (C2)	Nesse sentido sim, é feito sim um diagnóstico. (Percebi que a professora não entendeu, apesar de ter explicado varias vezes).
A17 (C1)	Não é feito. Ela chega assim, aleatoriamente. Chega e tal, passa. Mas não tem um diagnóstico pra bater igual assim... Como posso falar, é um plano, um diagnóstico que nem

	você tá falando. Eles não fazem conosco, por exemplo, o que nós estamos precisando pra dar continuidade no trabalho. Às vezes é dado aquilo que a gente já sabe, é isso aí.
A18 (C1)	Pelos cursos que eu já fiz, eu não tive essa entrevista, ou esse tipo de perguntas, né? Pra ver se isso era importante, se era necessário tanto pra prática quanto para o conhecimento. A gente fez, porque veio enviado do governo, e nós fizemos. Mas não teve esse tipo de pesquisa, pelo menos comigo não, né?
A19 (C1)	Não, porque eu não tenho muito contato com os coordenadores dos cursos.
A20 (C2)	Eu acredito que sim. É feito um estudo, a partir do que os alunos são avaliados na Provinha Brasil. Nas dificuldades que eles apresentam lá, na hora dessas provas serem verificadas. Eu quero acreditar que existe um estudo muito bem embasado, pra que essa proposta seja mesmo bem concreta, de grande ajuda. Mas assim, quando veio o PNAIC e o Pró-letramento não foi repassado se essa formação continuada vinha de acordo com a deficiência que eles encontraram lá em cima.
A21 (C1)	Eu acredito que não. Porque a gente trabalha, sempre assim, de primeiro ao terceiro ano. A gente não vê, assim a nível. Antes, se o professor tá no primeiro ano, se o professor tá no segundo ou tá no terceiro. É trabalhado tudo junto. Por isso que eu acredito que não é feito, né? Todo mundo trabalha num nível só. Não é por nível de primeiro, segundo e terceiro ano. Então não é feito isso aí. É todos os professores e acabou.
A22 (C1)	Não tenho conhecimento que há esse trabalho.
A23 (C1)	Não, nunca aconteceu isso. E poderia acontecer, né? Pra gente, primeiro conhecer a realidade das turmas, da escola, pra poder colocar a prática né?

Categoria 1: Planejamento e execução da formação continuada que desconsidera as reais necessidades dos professores.

Categoria 2: Execução da formação continuada, a partir do planejamento das instituições formadoras.

SUJEITOS DO ESTUDO	PERGUNTA Nº 3 - As formações continuadas possibilitam um espaço de problematização da prática das professoras?
A1 (C2)	Não. Não há. Porque toda vez a gente faz um curso, chega e vai aplicar na prática, vai aplicar na sala. Não têm como a gente parar um dia e discutir aqueles assuntos, os problemas que tem na escola pra tentar melhorar. Não, é aula constante. Pelo menos o que a direção né fala, exige é que sempre tenha aula, aula direto, nem aula extra sala, se a gente sair pra fora da sala, já está enrolando, já tá brincando com o menino, então tem aquela coisa de você... Aula tem que ser na sala, sala de aula é pra aula, não é pra outra coisa.
A2 (C1)	Há sim, acredito que há sim. Eh... Sempre a gente depois do curso, a gente tá debatendo sobre o assunto e muitas vezes fazendo até um projeto pra trazer melhorias pra escola.
A3 (C1)	No Pacto a gente teve esse espaço, né? Que a gente lá a professora Tatiane fazia as colocações dela, depois pedia pra gente, né? Dava o espaço pra gente trocar as ideias com os colegas, quem tinha uma ideia melhor pra ajudar. O que às vezes na tua sala deu certo, na minha não deu, então a gente compartilhava esse momento. Ela tinha atenção pra esse espaço pra gente, né. Já na escola é muito corrido, a gente não tem tempo pra isso não.
A4 (C1)	Sim, há esse espaço.
A5 (C2)	Na maioria das vezes não, em alguns momentos né? Dependendo... Depois que você já está no curso, na formação né, às vezes o professor que tá dando ali lhe dar esta oportunidade pra você né pra ver uma melhoria, pra você melhorar mais essa nova prática, mas nem toda vez geralmente já vem um cronograma certo.
A6 (C1)	Sim, lá no curso de formação a gente sempre discute uma com a outra, o que deu certo pra uma e o que deu pra outra, né? Sempre se comunica através do curso a gente faz essa problematização.
A7 (C2)	Nossa contribuí muito, mas não há aquele espaço que a gente necessita pra gente se aperfeiçoar, ter um tempo pra gente interagir.
A8 (C1)	Com certeza, porque quando a gente tá na prática, né? É uma questão que a gente procura amenizar os fatos. Então, a gente ver as dificuldades do aluno é imensa, então com os cursos que nos adequamos a gente busca assim novas estratégias para trabalhar essas atividades. Dentro desses cursos que a gente tá tendo de formação continuada é bom, porque a gente consegue também tirar as dúvidas, professor como a gente poderia eh... desenvolver essa

	atividade, essa metodologia, então a gente procura um novo método, pra gente já aperfeiçoar dentro da realidade de cada turma, porque nenhuma é igual.
A9 (C1)	Com certeza, eh... Em determinado momento do curso que a gente se depara com situações até de maneira errônea que a gente é acostumado a fazer e aí com isso faz com que a gente venha a refletir sobre a nossa prática pedagógica e consequentemente tentar modificar e corrigir pra acertar.
A10 (C1)	É lógico porque, de ter tem. Porque às vezes quando a gente chega lá, às vezes a gente ver um conhecimento que o professor que está expondo lá. A gente já pensa no que a gente tá desenvolvendo na sala de aula, né? Aí muitas vezes alguma coisa a gente pega pra enriquecer o nosso trabalho na sala de aula. Outras coisas não a gente já vem desenvolvendo, muitas vezes a gente desenvolve, mas não sabe do jeito que ele tá explicando lá, expondo. A gente já desenvolve, mas de maneira diferente, mas já desenvolvendo. Então, eu acho que tem esse espaço.
A11 (C1)	Sim, mas às vezes nos sentimos tão inseguros pra mudarmos nossa prática pedagógica que ficamos na mesma.
A12	Eh... Embora encontramos bastante dificuldades né, esta formação continuada nos ajudou bastante a compreender alguns princípios do sistema alfabético, da leitura e da escrita.
A13 (C1)	Oh... É dado espaço assim... Mas eu acho que não é assim bem apropriado assim... Pra sabe? Mas ajuda né, porque esclarece um pouco. Na hora em que a gente tá tendo ali àqueles ensinamentos, que a gente tá participando ali do curso, do treinamento, é bom a gente esclarece um pouco, mas é pouco tempo. Mas a gente não tem aquele aproveitamento.
A14 (C1)	Com certeza é, porque... Porque quando você chega lá no curso, que você tá, e muitos colegas e tudo mais. O quê, que acontece. Você realmente abre um leque de conhecimentos, né? E nós sabemos que esses conhecimentos são enriquecedores. Agora o que acontece, é quando você chega na sala de aula, você vem com aquela energia, aquele primeiro dia de aula, alegre e feliz pra fazer tudo renovado. Mas, você se depara com várias situações, que muitas vezes os impede de fazer aquilo que você quer. Muitas vezes porque o sistema mesmo, eu acredito, que o sistema ele obriga o professor, a tá mais preocupado com conteúdos, né? Muitos conteúdos e você têm aquela carga de disciplina e tudo mais. E muitas vezes eu acredito mesmo. Eu vou ser bem sincera, na minha sala de aula eu pego o livro didático, eu vejo o que é importante ou não pro meu aluno. Se eu acho que aquilo não é importante pra que vou perder meu tempo com aquilo? Então, eu procuro trabalhar aquilo que realmente o aluno vai levar pra vida dele. E outra coisa também, que eu tava ainda agora pensando muito nessas perguntas. E eu percebi o que acontece, eh, que a maioria dos professores se preocupam com QUANTIDADE e não com a qualidade do ensino. Então, no momento em que você tá nessa formação continuada, que você vai lá, que tem vários colegas com pensamento igual o seu, quer mudança na educação, né? Fazer como o outro, eu me revolto, me revolto mesmo. Eu tenho dezesseis anos de trabalho. Eu me revolto com professores que começaram agora. Já estão cansados, já estão cheios de dores e tudo mais. E como vai ficar a educação? Então, o que acontece? A formação continuada ela abre um leque com certeza. E a minha revolta é porque tem muitos professores, como eu vou falar de novo, que se preocupam muito com a QUANTIDADE e não com a qualidade do ensino. Então, com certeza a formação continuada ela lhe dá um... Você vem de lá renovado, né? Você participa desses cursos, quando você vem de lá, até uma palestra, qualquer coisa, uma coisa simples que você vá. Mas não adianta com certeza todo curso que você faz você aprende algo novo, nem que seja uma palavra, nem que seja uma frase. Eu sempre costumo falar, eu falo pros meus filhos, você se deita na cama, se você não aprendeu algo de novo nesse dia. Levante pegue um livro e vai ler alguma frase. Porque você tem que aprender todos os dias, todos os dias você tem que aprender algo novo. E outra coisa também que eu gostaria de falar. É que eu sempre costumo falar, que o professor é o detentor do conhecimento, mas nós aprendemos muito com nossos alunos. O PROFESSOR ele não é o dono da verdade. O professor ele está em constante A-PREN-DI-ZA-DO com o aluno. Eu sempre costumo falar pros meus alunos, nós estamos aqui pra ensinar vocês, mas nós também erramos. E com certeza, vocês podem falar professora você errou em tão canto. E a gente vai lá ter a humildade de saber que a gente está errando, né? Porque nós aprendemos é com o outro. Nós aprendemos com o outro. E os nossos alunos podem ser pequeno, de 1º ao 3º ano, mas eles vêm com uma educação, uma coisa de sua casa, ele vem com um conhecimento muito grande, muito vasto. Mas aí o quê que acontece? Ele chega na sala de aula, se o professor só se preocupa com a quantidade, quantidade, quantidade e não se preocupa com a qualidade do ensino, a criança vai se retrair, né? Aí muitas vezes vai parar

	aquele criança que tinha brilhantes ideias, né? Tinha brilhantes ideias. E quando chega na sala de aula fica ali no seu cantinho quieto, só é igual vaquinha de presépio, como a gente fala né, “só é sim senhor, e não senhor”. E aí a gente não deixa com que a criança usufrua né? Abra o leque da sua educação. Dê os seus pensamentos. Contribua com a educação. Como eu vou terminando de falar de novo, que eu falo demais (rsrsrs). O professor tem que ter CONS-CI-ÊN-CIA, que ele aprende junto com o aluno, ele não é o dono da verdade jamais. Jamais o professor é o dono da verdade. Se o professor tem esse pensamento que ele é o dono da verdade, ele sabe tudo, ele já está errado. Como a gente aprende com o aluno.
A15 (Descartado)	Eu acredito que sim, né. Através de aula com os alunos, no aprendizado. Eu acredito que sim.
A16 (C1)	Sim, nós temos sim esse espaço. E esses cursos que nós fazemos é muito gratificante. Porque que nem eu acabei de dizer, eh nós não sabemos tudo. Então, estamos aí para aprendermos cada vez mais. E esses cursos nos ajudam também a trabalhar melhor com nossos alunos. Nos ajuda a ter várias atividades melhoradas para o aprendizado deles.
A17 (C1)	No curso é dado. A gente faz os trabalhos, faz às atividades, a gente explora um pouco e passa para a pessoa que está orientando.
A18 (C1)	Eh, desse último curso que a gente agora e o Pró-letramento. A gente teve bastantes questões com relação a isso. Os professores sempre conversavam, debatiam. Às vezes até demais em sala de aula, que até a professora, que tava com a gente como monitora, ela interrompia um pouco pra não ficar assim muito... Porque todo mundo queria falar seus problemas, e chorar ali um pouquinho, um pro outro. Ver quem tinha uma ideia diferente pra poder ajudar, poder contribuir. Nessa parte aí foi bastante proveitoso.
A19 (C1)	Sim, lá no momento do curso é dado espaço para que os professores desenvolvam o seu trabalho em cima do conteúdo trabalhado lá no curso.
A20 (C2)	Bom, essa problematização aí, ela fica muito abstrata. Porque quando veio a formação continuada que eu participei, ela não foi respeitada o tempo que era proposto na formação. Não foi passada de acordo com todos os municípios que foram sendo trabalhados. Veio bem tardiamente aqui pra gente. E não foi feito no tempo estipulado, nas horas/aulas propostas. Foi feito assim em curto tempo mesmo. Então assim, não deu para apresentar essa problematização em sala de aula, porque você aplicava o trabalho, mas não tinha espaço pra você voltar lá no grupo, né? E apresentar, e depois usar propostas, usar métodos pra ajudar você a resolver essa problematização. Porque não houve esse tempo. Foi feito assim, praticamente a título assim, de dar segmento mesmo a algo que tinha que ser trabalhado. Acho que foi mais a título de urgência mesmo pra eles né trabalharem, mas não pra nós.
A21 (C1)	Sim, por isso que eu tenho sempre vontade de participar, justamente por isso. Porque o professor que tem uma dificuldade, geralmente é a dificuldade também da maioria né, dos professores. E aí, ali, a partir de cada um, que vai falando sua experiência, vai ajudando com que o outro melhore mais um pouco, né? E até, também não cometer os mesmos erros que o outro professor cometeu. E se não cometeu tentar melhorar também da próxima vez que for lecionar uma novas aula, tentar melhorar mais.
A22 (C1)	Sim, nesse último (curso) que eu participei, eu acho que houve um espaço bom pra isso. Pra essas questões da prática, da troca de experiência, foi bem possibilitado.
A23 (C2)	Raramente, às vezes acontece, né? Mas são poucos aqueles que falam da sua realidade né. Não tem muito espaço não. É pouco espaço que a gente tem os professores pra colocar a sua realidade, a suas problemáticas, a gente tem pouco tempo.

Categoria 1: Formação continuada como espaço de problematização da prática.

Categoria 2: Formação continuada com foco no desenvolvimento de sua programação.

SUJEITOS DO ESTUDO	PERGUNTA Nº 4 - Os conhecimentos trabalhados nos cursos de formação continuada, dos quais participa ou participou, aproximam-se ou distanciam-se das necessidades da sua prática em sala de aula? Justifique.
A1 (C1)	É em parte se aproxima, né? Tem algumas coisas que se aproxima, só que a gente quer aquele algo mais, né? Que a gente tem, a gente vai nesses cursos de formação, já tá lá... É tem... A gente participa de tudo que a gente já tá vivenciando na sala de aula. Só que tem problemas, que a gente tá querendo aquela ansia de resolver aquele problema. Você chega lá. Você não recebe essa formação para resolver o meu problema. É... A dificuldade na aprendizagem das crianças, isso é muito grande, isso é um problema que a gente vem... Um desafio muito grande na vida da gente. Então, a gente vai em busca disso, ah, eu vou pra esse curso, eu tenho que saber resolver o problema da minha turma, que não tá aprendendo,

	talvez seja eu professor, eu não estou sabendo ensinar, não estou sabendo mais... A gente se vê impotente, não sei mais ensinar... Eu tenho procurado (profissão)... Então, a gente vai na ânsia de tentar aprender mais, pra trazer pra sala de aula, pra resolver este problema, aí a gente vai e volta e não tem esse algo mais que a gente tá desejando, entende?
A2 (C1)	Com certeza aproximam-se sim. Até nos cursos eles dão até alguns exemplos, eh no caso dos livros didáticos, às vezes vem com conteúdos que não chegam nem perto da nossa realidade, mas daí é ensinado lá eh, nós somos instruídas como trabalhar aqueles conteúdos pra nossa realidade.
A3 (C2)	Alguns se aproximam, mas a maioria deles são bem distanciados. Porque distancia pelo fato de a gente não ter os materiais que são necessários para desenvolver esse trabalho. Quando eles passam lá, é tão bonito, mas chega na realidade aqui, a gente não tem materiais suficientes pra executar um bom trabalho.
A4 (C1)	Aproximam-se sim. Porque traz um conhecimento, e cada dia mais eh, nós vamos adquirindo mais conhecimentos trazendo na alfabetização, nós não ficamos só no tradicionalismo, né? Mas mudamos, nós começamos a utilizar livros didáticos e outras práticas pedagógicas.
A5 (C2)	Eh... Que nem eu participei e o último que estou participando que é o PNAIC é um curso muito bom, só que já veio assim... Eu percebi a realidade um pouco distante da nossa realidade aqui, da nossa região, é um curso bom, a gente teve várias coisas, só que requer muito como se diz, material pra escola, pro professor na escola pra poder usar esses conhecimentos, essas novas práticas com os alunos e a gente não tem esse apoio.
A6 (C1)	Geralmente eles se aproximam do que a gente tá precisando eh, investir em nossa sala de aula.
A7 (C1)	Aproximam-se, com certeza.
A8 (C1)	Olha os conhecimentos que a gente adquire é sempre importante né, que nem comentei no início. Cada metodologia a gente busca mais conhecimentos. Mas ele facilitou, facilitou até na hora de repassar o conteúdo, porque em vez de a gente só explicar teoricamente, a gente procura mostrar através de recursos, então se torna através de um objeto uma face mais fácil para que a criança tenha esse conhecimento e como adquirir na prática. Então os objetos que a gente recebeu muito, muito modelos a gente tá procurando trabalhar em sala com esses alunos. A gente constrói esses materiais em sala juntamente com eles, ou então a gente prepara e já traz pra aula. Mas assim, os materiais utilizados têm dentro da realidade? Tem. Há dificuldade? Há. Mas a gente tá tentando adaptar dentro da necessidade de cada turma, então facilitou muito o aprendizado deles. Por isso, os conhecimentos se aproximam da prática, porque a gente precisa de mais conhecimentos, então nós já trabalhávamos com essa realidade, mas assim na teoria é uma coisa e você colocar em execução é totalmente diferente e esses cursos vieram pra facilitar mais ainda a metodologia.
A9 (C1)	Olha, em grande parte eles se aproximam, né? Eh... Porque hoje as maiores dificuldades que nós encontramos na sala de aula é a alfabetização. Alunos que chegam ao 3º ano com poucos conhecimentos de 3º ano, e precisando mais de conhecimentos de alfabetização. Então assim, hoje recentemente, os últimos cursos de formação que teve que é o PNAIC, ele vem trazendo isso, alfabetizar. Então é uma prática, é uma... Vamos dizer assim é um curso necessário sim, pra essa formação porque eu preciso aprender maneiras de alfabetizar, já que eu tenho certa dificuldade nesse ramo.
A10 (C1)	Esse último curso que eu fiz, o PNAIC ele foi pra mim, ele foi muito enriquecedor em minha prática pedagógica, pra mim desenvolver com meus alunos. Porque muitas vezes a gente ficava só naquele de sempre né? Só no tradicional. E quando eu fiz esse curso, eu aprendi bastante, que o professor foi muito esclarecedor, ele incentivou muito a gente, e a gente aprendeu mesmo. E quando eu cheguei aqui no outro ano eu já mudei a minha prática né? Porque no caso a gente trabalhava o tradicional, e a gente foi ver que nesse curso enriqueceu muito o texto, o gênero textual que a gente não trabalhava com as crianças, e aí a gente trabalhou e foi muito bom, a gente gostou muito desse método que o professor ensinou, e foi bem enriquecedor mesmo na sala de aula com os alunos, e pra conosco mesmo que facilitou mais a aprendizagem dos alunos. E no final do ano o resultado foi bom.
A11 (C1)	Às vezes eles nos distanciam, e às vezes não, né? Nem sempre. O PNAIC é uma formação boa, onde me ajudou a refletir e a mudar minha prática, principalmente a trabalhar com jogos.

A12 (C1)	Bom, dada à importância desse tipo de formação né? Pra nós professores, consideramos que cada professor, eh... Consiga desenvolver uma atividade que ao invés de distanciar, nos aproxime e possibilite ao aluno aprender e vencer os desafios. Então pra mim possibilita e aproxima mais, nos ajudou bastante.
A13 (C1)	Eles aproximam né? Mas só que assim, a gente (rsrsrs) não põe em prática, entendeu? É tipo assim, a gente tem aquele curso mais depois a gente não tem o suporte assim suficiente pra gente colocar em prática ali, o que a gente aprendeu no curso, entendeu?
A14 (C1)	Eu costumo falar que quando nós chegamos no curso. Eu costumo falar que eh, muda a nomenclatura, né? Muitas coisas que nem antigamente, ah os recursos didáticos, aí vai mudando de nome, a metodologia vai mudando de nome. Mas tudo continua praticamente sendo o mesmo assunto. Só tornou um nome mais chique (mais como a gente fala) uma palavra mais bonita, mais culta. Mas com certeza tudo, mais tudo que é ensinado numa formação continuada, nos cursos, com certeza é algo que vai enriquecer o aprendizado de sala de aula. É algo que está perto de nós. Muitas vezes nós damos tanta importância pra algo que não tem importância. E algo que está ali do nosso lado pertinho e a gente não dar tanta importância. Que nem ontem mesmo, meu filho chegou em casa do 3º ano ele falou: - Mãe a senhora sabia porque aqui em Humaitá tem tanta enchente? Eu disse: - Não. Ele falou: - É porque a água não tem para onde escorrer. E o subsolo, não tem subsolo, porque tá tudo asfaltado. Aí foi quando eu conversei com ele, e falei: - Realmente Daniel, as grandes cidades, as cidades hoje em dia, ela tá assim, a infraestrutura, tem negócio de muito asfalto, e o quê que acontece, não tem mais pra onde a água escorrer. Então, pra você ver, eu como mãe e professora ao mesmo tempo estou em constante aprendizado com meu filho, né? (rsrsrs)
A15 (C1)	Aproximam-se com certeza.
A16 (C1)	Geralmente esses cursos que eu participo tem haver com a série que eu estou trabalhando, que é do 1º ao 3º ano. E se aproxima muito mesmo, e tem ajudado bastante os alunos dessas séries aí.
A17 (C1)	Eles aproximam.
A18 (C1)	Os cursos que eu já fiz e foram dois né? O pró-letramento e o PNAIC. Eles tinham muito haver assim, porque eu sempre... Eu não uso só o que traz o livro didático. Eu sempre tô pesquisando, eu busco na internet muita coisa do que eu trabalho, eu quase nem uso o livro didático. Eu faço o diagnóstico no primeiro período de aula, na primeira semana com meus alunos. E em cima das necessidades deles aí eu procuro pesquisar. Então, pra mim não foi muito diferente porque eu já trabalhava. Que nem a gente já trabalhava o calendário, a gente já trabalhava as datas comemorativas, a gente já trabalhava... Eu já trabalho de forma diferenciada com música, teatros, essas coisas eu gosto de fazer. Então, pra mim não foi tão diferente, mas tinha muito haver com minha prática já. E foi bom, porque algumas ideias eu peguei de alguns colegas e eu usei em sala de aula.
A19 (C1)	Eles se aproximam.
A20 (C2)	Olha, eh como hoje eu tô aqui na Região Norte, então como pra cá eles tem mais defasagem de conteúdo. Então assim, em alguns momentos fugiu da nossa realidade regional, houve isso aí. Mas, alguns de forma geral ajudaram sim, chegou mais próximo do nosso trabalho. Mas muitos fugiram da nossa realidade, porque uma das propostas que a gente trabalhou no PNAIC foi com a alfabetização a partir de textos. E isso aí a gente trabalhou no Pró-letramento a muito tempo atrás. Então eu percebi que o PNAIC não foi uma continuação do Pró-letramento. Porque pelo que eu vi não foi bem trabalhado isso aí. Porque era uma realidade que meus colegas não conheciam sobre essa alfabetização a partir de textos, eles não tinham esse conhecimento, e era uma das propostas do PNAIC. Então ficou muito vago isso aí.
A21 (C2)	Às vezes tem alguns que distanciam bastante. Porque a gente tá lá no curso é ótimo o curso. Só que às vezes, quando a gente chega na escola, a gente se depara com outra realidade. Porque às vezes tem aluno que nunca estudou, e vai pra aquela série por causa da idade. Então isso dificulta muito a sequencia até da aula didática do professor. Porque o professor tem que voltar com aquela criança todo o conteúdo, e ao mesmo tempo dar sequencia com aquelas crianças que já estava acompanhando. Então o professor em querer e ao mesmo tempo querendo (rsrsrs), né? Trabalha o multiseriado, você fica voltando no tempo. Porque

	eu já trabalhei na zona rural. É como se o professor tivesse trabalhando multisseriado, na verdade. Porque você antigamente você trabalhava conteúdo de só um nível de aluno. Se o aluno tivesse no segundo ano, agente ia trabalhar só o segundo ano. Agora não, devido a idade o aluno nunca estudou vai está na série devido a idade. Sem ter o conhecimento que ele precisa pra continuar no segundo, entendeu? Então, na maioria das vezes distanciam-se.
A22 (C2)	Olha em certos momentos assim, eles parecem está bem próximos. Mas assim existem situações onde parece assim que tá tão distante do que é realmente a realidade, né? Parece assim que... Mas em certos pontos sim dá pra perceber uma certa proximidade né? Em relação assim a essa formação, a essa teoria que eles passam com a prática realmente. Mas em alguns momentos não, parecem bem distantes né? Porque assim, a gente vê assim que a nossa realidade, por exemplo, a gente pensa um terceiro ano meu, o conteúdo é esse. Muitas vezes no terceiro ano eu tenho que trabalhar ali, o alfabeto ainda com a criança, que nem alfabetizada ela é ainda, né? Então assim, fica distante nesse sentido, então assim, né? Porque você não pode fugir do seu conteúdo, do que deve ser trabalhado naquela série, você não pode fugir. Mas também, você tem que ter o bom senso de né? Falar uma linguagem que a criança não entende né? Ou então vai trabalhar um conteúdo que ela não tem noção de nada ainda, se ela não nem lê e nem escreve, como é que você pode trabalhar um conteúdo mais...
A23 (C2)	Olha alguns conteúdos sim, aproximam. Mas, a maioria deles tá fora da realidade de sala de aula da gente né? A gente vê assim coisas muito interessantes, mas quando vêm pra realidade de sala de aula, eles ficam fora do contexto, né?

Categoria 1: Conhecimentos que aproximam-se da prática de sala de aula.

Categoria 2: Conhecimentos distanciados da prática de sala de aula.

SUJEITOS DO ESTUDO	PERGUNTA Nº 5 - Após os cursos de formação continuada dos quais você participa ou já participou, existem mecanismos utilizados pela escola para realimentar essa formação?
A1 (C2)	Não, não tem. A gente chega aqui, cada professor vai pra sua sala, e vai fazer o seu algo mais que aprendeu ou tentar melhorar. Mais assim, direção, pedagogo, não tem aquela, vamos dar uma parada, e vamos ver o que foi aprendido, vamos fazer assim... Vamos dizer um projetinho, vamos desenvolver uma metodologia diferente pra esse... Aplicar na sala pra resolver nosso problema aqui, não tem isso.
A2 (C1)	Sim, sempre que a gente termina um curso de formação, a agente vem e aplica em nossa sala de aula.
A3 (C1)	Ela tenta, a gente fala pra ela como é que foi o curso né? E ela assim, na medida do possível ela tenta ajudar. Mas só que nem sempre ela consegue também, né fazer tudo direitinho, porque eh muita dificuldade, mana, a parte financeira é muito difícil, porque não tem como fazer, mas ela tenta ajudar. Ela pergunta se for algum material, algum livro ela vai atrás, se for alguma atividade que a gente realizou lá, que a gente sabe que vai servir pra turma, ela procura ajudar a gente fazer.
A4 (C2)	Existe um pouco de resistência, assim do gestor eh, por ele não levar tão a sério essas formações, ele acha que não precisa, mas mesmo assim a escola tem materiais pedagógicos muito bons para ser trabalhado, então vai de cada professor, mas o incentivo pra gente trabalhar não tem.
A5	Não, no momento até agora não. Dizem que vai ter aqui do PNAIC, como já foi concluído todas as etapas, vai ser trabalhado, mas até agora no momento não foi passado nada pra gente.
A6	Geralmente não né, mas sempre acontece, mas de vez em quando, mas geralmente mesmo não damos continuidade.
A7	Sim, a maioria das vezes sim. Mas às vezes assim, depende muito do professor também se empenhar mais.
A8 (C1)	Olha nós temos o apoio da gestão. Nossa gestão é um cidadão que ele tem essa visão do rendimento do aprendizado dos alunos, então facilita muito porque a gente também tem o apoio dos pais em algumas questões. Se nós temos o material didático beleza, se não tem a gente corre atrás, a gente compra, tira do bolso se for necessário pra desenvolver, então esses materiais são muito mais facilitados através da gestão. Ele corre atrás, a gente tem o apoio dele, se for pra melhoria do aprendizado da turma, da escola, ele vai em busca do conhecimento, procura até perguntando o que aconteceu no curso, o que a gente fez no curso, o que agente não fez, o que dar pra adaptar na turma, então eu creio que o apoio da

	gestão é muito útil. E nós também recebemos alguns materiais do MEC que vieram e facilitam também, os emborrachados né, os materiais concretos, onde a criança adquire mais experiências no contato, então eu creio que os cursos de formação em si, é muito lucrativo pra nós.
A9 (C2)	Não lembro. Olha, eu sou bastante sincero, inclusive eu falei pro meu professor do PNAIC, que esse curso, que a maioria das pessoas que vão participar e eu me incluo nisso. A gente vai participar porque veio, porque a Secretaria, as escolas, se quer não estão nem aí, não se importam. Eles querem que o professor sozinho se vire, põe em prática na sala de aula e te vira em fazer lá. Eles não incentivam, não ajudam em nada, então assim fica difícil. É dessa forma, só o professor tem que fazer.
A10 (C2)	Eh... Geralmente fica (rsrsrs) difícil, às vezes com a direção pra colaborar. Pelo menos a minha, o meu cantinho da leitura que eu desenvolvi tudo no último curso foi tudo praticamente por minha vontade de fazer né. Eu peguei falei que ia fazer e fiz aí todo mundo fez. Mas ela colabora de certa forma ela colabora né, ela ajuda a gente no que é necessário. Mas como sempre falta alguma coisa né? Não é tudo da direção, se a gente quiser mudar, fazer melhor a gente tem que se sacrificar um pouco né? Como eu fiz mandei fazer o meu cantinho da leitura, eu mesma, e os cartazes a gente pega alguns materiais que tem na escola né. Não são todos que tem, mas fica faltando, mas se a gente quer mudar a gente vai procurando e faz o nosso trabalho, tem que desenvolver o nosso trabalho.
A11 (C1)	Sim, aqui na Rosa de Sarom a gente tem o apoio, um ótimo apoio da gestão, né? Então a escola, ela nos deixa livre para trabalharmos. Temos o projeto de leitura interdisciplinar, onde trabalhamos o ano inteiro.
A12 (C1)	Sim, eh... Aqui na escola que a gente trabalha né? Eh... A diretora sempre procura eh... Elaborar projetos, eh... Nos ajudando também eh... Uma coisa muito interessante é que nos dar o poder de transformar o nosso ambiente escolar em algo prazeroso, onde os alunos percebam o prazer e o gosto pela leitura, pela escrita, né? Então, pra mim é de fundamental importância, porque tanto nós professores que trabalhamos com esse processo todo eh... A gente se ajuda e a escola também ajuda a gente.
A13 (C1)	Mecanismos assim... A gente não tem não, mana. Agora nesse último que a gente tá participando do PNAIC a gente tá tendo né? Porque eles mandaram livros né? Assim já veio do Governo Federal né, livros de leitura pro aluno e jogos. Esse a gente sabe, foi melhor a gente utiliza assim, mas os outros cursos, eles não deram assim, mecanismos pra gente dar continuidade então empregar na sala de aula, entendeu?
A14 (C2)	Olha eu vou ser bem sincera. Em termos de, por exemplo, os mecanismos se você for atrás e pedir até que você consegue. Mas dizer que há aquela interação de você sentar, haver uma mudança, vamos ver onde tá errado, onde está certo e tentar mudar. Isso não acontece. E eu costumo dizer, e eu vou ser bem sincera mesmo. Eu gosto de falar a verdade. Na minha escola onde eu trabalho não tem biblioteca. Então os alunos ficam, que nem quando vem a provinha Brasil, vem alguma coisa né, o ano e tudo mais. Então, o quê que acontece? O mínimo do mínimo praticamente as escolas não tem, né? O mínimo do mínimo as escolas não tem. Então, o quê que acontece? Essa mudança ela tem que haver. Então se preocupam com tanta coisa, com tanta coisa desnecessária e o principal você não tem numa escola. Porque uma escola sem biblioteca é uma escola nua, né? Porque nós sabemos que o aprendizado começa aí. Quando eu estava lá em cima na minha sala pensando no que eu falar aqui nessa entrevista. Eu fiquei pensando... Que nem a leitura, todos os alunos eles leem, ler por ler, você ler, agora entender, decodificar o que você tá lendo, isso aí é difícil. E outra coisa, o que eu fico mais revoltante, é porque adultos não sabem, adultos sabem ler mais não sabem interpretar o que tão lendo. É por isso que acontecem tantos problemas, né? Então, o que acontece? Tem que haver a mudança, ela tem que começar pela gestão. Eu vou ser bem sincera. A gestão lá da Secretaria (SEMED), a gestão quando chega na escola. A mudança já tem que começar daí, pra depois chegar nos menores que somos nós (agente se considera, né os menores). Mas então o que acontece? Tem que haver uma mudança radical. E é uma coisa tão simples, que não se gasta muito, que não vai gastar tanto dinheiro pra fazer, mas o mínimo do mínimo a escola precisa ter. Então, muitos professores costumam até falar “que não gostam de participar dessas formações continuadas”, porque você lá aprende tanta coisa bonita, e você quer fazer mudança. Quando chega na escola não acontece, não acontece, não acontece. Produção de texto, nós trabalhamos, mas é aquela produção de texto, não é aquela coisa que o aluno vai ter aquele mérito, aquele entusiasmo de fazer e tudo mais, porque vai ser reconhecido na escola. Então isso aí tem que haver. São coisas tão simples, né? Uma produção de texto, uma leitura, e tudo mais... Porque nós

	sabemos que na nossa escola, em todas as escolas existem muitos poetas. Crianças que são poetas, que escrevem coisas belíssimas, linda, linda. Que até nem mesmo os pais sabem disso, a gente que já chama e... Então, isso aí tem que haver assim uma mudança radical vindo lá de cima, essa preocupação lá de cima. Porque muitas vezes o sistema, ele só quer saber de nota. Eu só me preocupo com nota. Ah tirei nove, dez tá ótimo. Ah tirei seis, vixe maria. Então o que acontece? Ninguém tem que se preocupar. Muitas vezes a nota nem diz quem a pessoa é, né? É só uma forma mais de punição. Às vezes um aluno é nota, ele é sete, seis, mas ele é um excelente aluno, sabe tudo, responde tudo, sabe conversar, e tudo mais. E muitos alunos é nove, dez, e você chega num canto ele paralisa todo e não sabe nem pra onde vai.
A15 (C2)	Em parte sim, outras não. Porque às vezes a gente precisa de material e a escola não dá o suporte pra gente, né?
A16 (C1)	Geralmente a nossa gestão, ela tem feito o possível para nos ajudar, nessa parte aí da realização. E temos o apoio sim da gestão, para podermos realizar essas atividades que a gente tá executando.
A17 (C2)	Olha da gestão, praticamente a gente nem tem apoio pra falar a verdade. A gente chega de lá e a gente não tem material pra dar continuidade. Você aprende, mas você não pode nem passar pras crianças, porque você não tem material, não tem recurso para continuar.
A18 (C2)	Eh, quanto aos projetos que a gente faz na escola relacionada às datas comemorativas, higiene, essa coisas a gestão a ajuda, né? Quanto à questão do conhecimento mesmo, a questão da aprendizagem, não tem muito essa colaboração não. Eu até estranho né um pouco. Porque às vezes eu me sinto assim abandonada né, pela questão da orientação pedagógica. Porque a gente não tem esse momento de sentar e ver o que a gente trabalhou no curso, o que foi aproveitado, pra gente poder usar na escola. Pra poder ver se a gente vai precisa de algum material, de alguma ajuda de alguma orientação. Aí não tem. Então, cada professor que faz o curso, ele chega na escola, ele vai desenvolver do seu jeito e com as suas condições. Porque a escola infelizmente não oferece. Então tem muita coisa que a gente tem que comprar. Eu compro material que precisa. Porque tem muita coisa que dar pra fazer com material reciclado, mas tem muito que não dá. E infelizmente tem que se comprado. Então eu aproveito muito material reciclado em sala de aula. Ano passado eu fiz bastante trabalho assim. Mas tem coisas que a gente tem comprar e eu sinto falta dessa questão aí.
A19 (C1)	A diretoria ela dar oportunidade. A gente chega na escola, a gente passa o conteúdo que foi estudado no curso. Aí ela abre um espaço dentro da escola no “boa-tarde” se a gente quer aplicar alguma coisa que a gente aprendeu lá. E em sala de aula também, a gente tem toda uma carta branca pra trabalhar os conteúdos que foram aprendidos nos cursos.
A20 (C2)	Não, porque a nossa escola não dispõe de materiais pedagógicos. Não há incentivo da secretaria (SEMED) com relação a isso aí. Então, a gente não tem nem condições adequadas de espaço físico pra realizar um trabalho desse com os alunos, não temos. Nós não temos a formação continuada na escola pra gente poder compartilhar essas propostas. Então, não é trabalhado, porque na nossa realidade se difere muito com que a gente trabalhou no PNAIC.
A21 (C1)	Sim até porque todas as atividades que a gente faz, por exemplo, no PACTO a gente faz também na sala com os alunos. Aí quando o professor precisa de uma ajuda... Vem o material também de apoio do PACTO e fica mais fácil. Agora se não tivesse ficava mais difícil, mas não aqui na escola disponibilizam todos os materiais pra gente trabalhar junto com os alunos, né?
A22 (C2)	Olha (rsrsrs) esses cursos assim, né? Essas formações assim, elas são muito boas, mas parece que é algo também que fica distante da escola, né? Porque realmente há necessidades que não tem como a escola suprir tais necessidades né, vamos dizer assim. Então, parece que só funciona lá naquele momento com os professores, com aquelas pessoas adultas né? Até porque eh, se você for fazer, dependendo do tipo de trabalho se você pedir a colaboração dos alunos você dificilmente vai ter essa colaboração né? A própria escola muitas vezes não pode favorecer também a questão dos materiais, dos mecanismos que você necessitaria. Então assim, não é muito fácil esse realimentar dessa formação não, esse trabalho, essa prática não.
A23 (C2)	Não infelizmente não acontece, né? A gente aprende muita coisa interessante, mas quando a gente chega na escola, a gente não tem condições de colocar nem um pouco daquela prática que nós fizemos lá em sala de aula. É totalmente fora, não dá espaço pra gente, a gente não tem aquele encontro pra vê o que eu posso colocar em prática, aquilo que aprendi naquela formação. Infelizmente a gente não consegue.

Categoria 1: Existência de mecanismos que evidenciam suporte à prática.

Categoria 2: Inexistência de mecanismos propiciados pela gestão escolar.

SUJEITOS DO ESTUDO	PERGUNTA Nº 6 - Existem entraves que impossibilitam colocar em prática, os conhecimentos teórico-metodológicos adquiridos nas formações? Relacione-os.
A1 (C2)	Eu acho que é mais o tempo, assim aquele tempo pra você sentar. Eu acho que toda escola tem que ter isso, sentar com os professores, diretor, coordenador, e, é tentar trabalhar o nosso problema junto, resolver nosso problema junto... Qual é o nosso problema? Nosso problema é esse. Então vamos desenvolver isso aqui, vamos desenvolver esse projeto, vamos desenvolver essas, essas... Vamos dizer assim, uma atividade pra resolver isso, isso..., e depois avaliar o que foi bom, o que não foi. Então, esse tempo que eu acho que não tem. Que tudo é sala de aula. É assim, eu acho que é assim, quanto mais tempo passar na sala de aula, mais o aluno vai aprender. E não é bem assim, a gente tem que parar para avaliar o que tô fazendo, o que não tô, o que tá dando certo, o que não tá. Então, essas coisas assim, acho que falta isso, a gente trabalhar o nosso problema, eu tenho meu problema na minha sala, minha colega tem o dela, cada um tenta resolver do seu jeito, então esse conjunto é que tá faltando.
A2 (C2)	Muitas vezes sim, porque às vezes quando é ensinado lá, é como que se nós professores tivéssemos uma sala com poucos alunos. E a nossa realidade não é essa. Então, tem algumas atividades que eles instruem que não dá pra fazer em sala de aula devido a quantidade de alunos que nós temos.
A3 (C2)	Uma das dificuldades é a falta de materiais, outra dificuldade é que os alunos nem todos estão no mesmo nível de aprendizagem, e aí atrapalha um pouco né? E o tempo.
A4 (C1)	Sim, eh... Uma comparação, eh... Eu fui chamada na gestão porque meu modo de trabalhar eu fiquei aqui na escola Edméa Brasil e peguei o Pré-1. E no Pré-1 eh... Brincava, aprendia brincando. E quando eu fui pegar já oh 1º ano né, eu fui chamada pra quê, pra que eu não brincasse com as crianças, mas sim alfabetizasse. E eu falei o seguinte, que o alfabetizar é importante, a brincadeira faz parte da alfabetização. Então quando eu falei não sei se bem aceito ou não. Sei que eu não sei fazer ou agir, ensinar do modo tradicional 100%. Olha não é exigido nada da gente pra gente trabalhar o que nós aprendemos lá, não é colocado nem no planejamento, nem em momento algum. A resistência que temos é que não podemos sair de sala de aula.
A5 (C2)	É mais a questão financeira de materiais mesmo, né? Disponíveis ali pro professor confeccionar jogos, que o PNAIC é mais em jogos, e a gente não tem mais essa questão né, de recursos pra por em prática o que a gente aprende nessas formações.
A6 (C2)	Geralmente é assim, porque nós professores a gente tem pouco material pra ser trabalhado em sala de aula né? Aí a escola às vezes não tem o suporte que nós precisamos para dar continuidade ao curso que nós participamos lá, às vezes eh o próprio dinheiro mesmo, nós professores não temos como investir bastante em nossa carreira. Também falta de compreensão por parte do gestor da escola. Não é permitido utilizar as paredes das salas de aula para torná-la um ambiente alfabetizador.
A7 (C1)	Sim a dificuldade que existe é sempre a busca, porque a gente não tem aquele total apoio né? Então falta essa cooperação do gestor, do pedagogo e às vezes até mesmo do professor.
A8 (C2)	Sim, existir, existe né? A gente sabe que as dificuldades financeiras nas escolas ela é muito grande também. E nós também temos essa questão, quais são os materiais didáticos que nós vamos ter acesso? Quais são os recursos necessários? Então, quando nós passamos a perceber, a gente sabe que a dificuldade ela é grande. O tempo tá curto pra trabalhar né, que é uma possibilidade que dificulta muito. O apoio do pai e da mãe em casa, a família em si, a gente tem muita dificuldade com essa questão. Gostar de planejar, gostar de trazer a metodologia nova pra escola, todos os professores devem buscar, deve ter esse gosto, mas pra dificultar ainda mais os materiais didáticos são poucos, a gente sabe que a alfabetização se trabalha com muito material didático, a sala tem que tá todo tempo colorida, atrativa ela tem que ser atrativa para a criança. Então a gente tem muita dificuldade nessa questão, escola, estrutura, é todo material em si. A gente precisa de mais espaço, condições pra levar essas crianças a campo, porque nós não temos. Nós sabemos como professor que o trabalho de campo ele é muito lucrativo no aprendizado do aluno. Então eu creio que o apoio também para o trabalho de campo seria muito importante para o aprendizado dele.

A9 (C2)	Eu vou falar por mim né? Que eu sempre falo por mim, eu vou falar por mim. Eu tenho um grande problema, e eu acho que não é só meu é de muitos. Nós enquanto professores alfabetizadores precisamos do quê? De tempo. Algo que nós não temos pra preparar uma aula de qualidade voltada para a parte no qual a gente faz o curso. Lá na escola quando a gente está fazendo o curso, a gente tem um tempo pra preparar tudo aquilo fora do aluno. Quando nós chegamos na escola a gente trabalha das sete e quinze até as onze e quinze, chega em casa tem a família, chega em casa não tem empregada, vai ter que fazer comida e limpar, aquele negócio... Volta uma e quinze, chega cinco e quinze e a noite aí tem filho pra cuidar. Eu me sinto limitado nessa questão do tempo, eu não tenho tempo pra fazer algo diferente. Sou bastante sincero e eu não levo trabalho da escola pra minha casa.
A10 (C2)	Muitas vezes é o tempo que a gente não tem pra confeccionar os materiais, porque pra gente confeccionar os materiais tem que ter tempo. E às vezes a gente vai pra casa e faz, quando a gente quer a gente faz né, mas fica difícil muitas vezes. Muitas vezes não dar de realizar aquilo que a gente tem vontade de fazer, porque tem esses problemas. Porque a gente não tem tempo, a gente vem pra escola e já vai direto pra sala de aula, não há aquele espaço né, pra confeccionar o devido material que vai precisar pra aquela aula né? Às vezes a gente quer fazer e não tem material adequado que possa confeccionar o material de acordo com que a gente tá aprendendo nessas formações. Então as maiores dificuldades é o tempo e os materiais didático que a escola não dispõe.
A11 (C2)	Sim, com certeza. A falta de apoio pedagógico refiro-me a necessidade de uma equipe na escola, para a elaboração e construção de materiais, sendo que nós não temos muito tempo, né? Principalmente na construção de jogos utilizados principalmente na disciplina de Matemática. Sabemos que a criança aprende melhor brincando.
A12	No momento não, assim pra mim foi muito bom né? O curso e aqui na escola não, aqui a gente consegue desenvolver tudo direitinho, tudo certinho.
A13 (C2)	Primeiro assim, eles não dão assim, eh... Por exemplo, material didático pra gente pregar na sala de aula, né? E se a gente precisa aí a gente tem que tirar do recurso da gente pra comprar alguma coisa pra poder implantar assim dentro da sala de aula, né. Então a gente não recebe assim, um mecanismo pra gente colocar em sala. Só dão aqueles cursos, mas a gente não tem como colocar em prática na sala de aula. E a gente continua na mesmice, né (rsrsr). A gente até procura colocar aquilo que está ao nosso alcance, eu mesmo já tirei de recursos próprios pra fazer cartazes, não só eu como meus colegas também.
A14 (C1)	Um dos primeiros entraves (como eu já falei) é a própria gestão. A gestão sabe por quê? Por mais que você fale... Eu não sei se você já percebeu que aqui na escola, trabalha muito com a educação tradicional, educação tradicional. Aluno quieto, aluno bom, professora excelente, ótima, é aquela que os alunos não fazem um pio em sala de aula. Essa é aí professora ótima, excelente. Agora o aluno já tá numa sala que o aluno bagunçou, já fez alguma zoadinha. Essa professora precisa melhorar muito, ver seus hábitos, como saber se relacionar. Então, o problema maior, eu acho que vem da gestão. Outra coisa também que a gente ver, é em termos de materiais. Muito pobre. Você tem mal uma folha de papel sulfite, tudo mais, xerox e tudo mais, mais assim em termos de material, isso aí também precisa melhorar muito. E eu também não vou tirar o mérito de outras coisas, o professor também precisa mudar muito. Eu como professora, não se muitas vezes, ah já tô com meus dezesseis anos de trabalho, já tô cansada, não quero mais saber. Ah, não vou perder mais meu tempo, perder meu juízo com menino que não quer nada com nada. Porque muitas vezes a gente diz, aquele aluno sabe tudo, ah esse aí é um ótimo. Aquele que não sabe nada, tá lá no cantinho, coitado jogado, né? E ninguém quer saber de nada, e vai passando a bola. Então há muitos entraves na escola. E o professor também... Eu me sinto culpada com isso, eu me sinto culpada. Tem momentos que eu vejo, meu Deus eu preciso melhorar muito mais, eu preciso ver meus conhecimentos, ver meu modo de trabalhar, ver minha metodologia, o que eu preciso melhorar. Então não só a gestão como o professor também. Porque às vezes a gente culpa tanto as pessoas. E a mudança tem que começar comigo, como professora. Falta de apoio pedagógico.
A15 (C2)	Além dos recursos didáticos, o espaço físico da escola. Ela não tem espaço pra gente trabalhar melhor, porque as crianças não tem espaço suficiente.
A16 (C2)	Geralmente há sim algumas dificuldades, que nos dificultam na aprendizagem de algumas realizações. Mas dentro do possível nós tentamos eh superá-las, para que haja um aprendizado bem melhor na escola que nós estamos trabalhando. Mas há sim, algumas dificuldades, mas é para serem vencidas e agente consegue sim, depois vencer esses obstáculos, essas dificuldades. Bom seria também um pouco de material, o tempo que é

	<p>muito corrido, tudo isso dificulta mesmo um pouco. Então, dentro do possível nós tentamos amenizar quanto ao material. E o tempo a gente vai fazendo conforme a necessidade. Mas tentamos realizar sim da melhor maneira possível.</p>
A17 (C1)	<p>Além de recursos didáticos. Eu acho também a consciência da gestão, né? Porque tem que colaborar com os professores, muitas vezes a gente quer fazer uma aula diferente e não tem espaço. A questão do espaço. E pra nós professores não tá sendo fácil não. Pra dar continuidade, às vezes você aprende, tem a formação, aprende e chega aqui não pode passar. E aí a gente fica só no lápis e papel por falta de apoio.</p>
A18 (C2)	<p>Além da falta de material, de apoio pedagógico. A rotatividade de turma. A gente nunca pode acompanhar uma turma de alfabetização conforme o curso do PNAIC, que propõe. A falta de participação da família na escola. Aqui a gente não ver os pais não aparecem nem pra ver o rendimento dos filhos, apenas pra festa de mães e pais. A questão do interesse dos alunos nas aulas. Se a família estivesse mais junto teríamos mais força. Quanto aos equipamentos que são precários. Questão de material.</p>
A19 (C2)	<p>A dificuldade maior encontrada hoje são os recursos materiais, que são poucos.</p>
A20 (C2)	<p>Materiais pedagógicos; espaço físico. A nossa escola por muito tempo não tinha supervisora. Então era só nós mesmo e a diretora. E não vêm de forma geral um acompanhamento da secretaria pra que essas coisas se tornem trabalhadas com eficácia e eficiência. Não tem isso. Então a gente fica bem cada um com sua prática individual ali, cada um trabalha com sua proposta ali. Porque a gente não tem esse acompanhamento, a gente não tem espaço, eh um dia disponibilizado pra parar e estudar isso, não tem isso, não dispõe, então fica difícil isso aí. Não tem também a questão de um calendário proposto da secretaria pra gente dar continuidade a esse trabalho de forma de trabalhar o segmento proposto. Das primeiras séries se reunir com demais colegas. Não tem esse momento de estudo. Então não tem, fica difícil.</p>
A21 (C2)	<p>Tem sim, a minha principal dificuldade, né? Esse ano e também alguns anos passados foi com relação a alunos com problemas de dificuldades de aprendizagem. Alunos com necessidades especiais. Então a escola ainda não possibilita uma sala de recurso, tá entendendo? Aí não tem o apoio psicológico pra algumas crianças que vem de famílias assim, mal estruturadas, que tudo isso agente sabe que também influencia na educação dos alunos. A idade, onde a criança nunca estudou, não tem o conhecimento necessário pra avançar, pra dar continuidade junto com os outros coleguinhas. O professor tem voltar, aí trabalha o mesmo tempo uma, duas, três série ao mesmo tempo.</p>
A22 (C2)	<p>Então, o primeiro que eu vejo eh, a questão da, da (como posso falar?) da confecção dos materiais vamos dizer assim né, porque não são materiais assim que você tem pronto, muitas vezes você tem que confeccioná-los, né? Então assim, isso é uma primeira dificuldade, porque tempo da onde? Se você trabalha 40 horas em sala de aula, como você vai confeccionar um material que é necessário pra tal trabalho? E o outro é a questão das crianças muitas vezes não estarem ainda nesse nível de aprendizagem. Existe assim, eu acredito que todo professor, toda sala de aula tem três, quatro níveis de aprendizagens diferente, então assim, dificulta mais ainda, né? Outro ponto também que eu vejo é a questão da superlotação das salas de aula, turmas de 35, 32, 30 crianças é muito pra uma turma de alfabetização. Então assim, é outro problema que eu vejo.</p>
A23 (C1)	<p>Eu acho assim, a primeira coisa é os encontros com os professores, supervisor, gestor, a gente ter esse momento. Um encontro escolar, que a gente não tem. Pra gente poder ver o que a gente pode aproveitar da formação que nós tivemos pra colocar em prática dentro de sala de aula. Então infelizmente a primeira coisa isso não acontece, nunca aconteceu. E assim o gestor, o supervisor não participam dessas formações, como é que eles vão né... a gente vai aplicar essa teoria, o que nós aprendemos em sala de aula, se eles não estão lá pra participar, pra ver como a gente pode fazer. Então não tem como.</p>

Categoria 1: Entraves relacionados à gestão escolar.

Categoria 2: Entraves relacionados à precarização do trabalho docente.

ANEXOS

ANEXO – A: SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICO-CIENTÍFICA (SEMED)



Fundação Universidade Federal de Rondônia
Núcleo de Ciências Humanas
Departamento de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
Mestrado Acadêmico em Educação



CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Porto Velho, 10 de março de 2016.

Ilustríssimo (a) Senhor (a),

Servimo-nos do presente instrumento para solicitar o consentimento de Vossa Senhoria, no sentido de viabilizar a realização de uma pesquisa nas escolas da rede municipal de ensino, localizadas na área urbana, especificamente, com as professoras alfabetizadoras.

Trata-se de uma pesquisa intitulada “**A Formação Continuada de Alfabetizadoras e as Necessidades dos Contextos Escolares: um estudo na rede municipal de ensino de Humaitá-AM**”, de autoria da mestranda Cristiangrey Quinderé Gomes da UNIR, sob orientação da professora Dr^a. Rosângela de Fátima Cavalcante França.

O objetivo desta pesquisa é: Analisar se a formação continuada de professoras alfabetizadoras atende às demandas específicas de cada contexto escolar.

Queremos informar que o caráter ético desta pesquisa assegura a preservação da identidade das pessoas participantes. Assim como, a participação será voluntária, não fornecemos por ela qualquer tipo de pagamento.

Assim sendo, contamos com a sua aquiescência nos devidos encaminhamentos para realização da pesquisa e nos colocamos à disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,

Cristiangrey Quinderé Gomes
Mestranda em Educação – PPGE / UNIR
Porto Velho – RO

Rosângela de F. Cavalcante França
Prof^a. Dr^a. Orientadora – PPGE/UNIR
Porto Velho - RO

A (o) Ilustríssimo(a) Senhor(a)

Juscineth de Jesus Soares de Oliveira
Secretária Municipal de Educação
SEMED / Humaitá-AM

ANEXO – B: SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO ESCOLAR PARA PESQUISA ACADÊMICO-CIENTÍFICA



Fundação Universidade Federal de Rondônia
Núcleo de Ciências Humanas
Departamento de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
Mestrado Acadêmico em Educação



SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICO-CIENTÍFICA

Através do presente instrumento, solicitamos do (a) Gestor(a) da Escola Municipal _____, autorização para realização da pesquisa integrante do Trabalho de Dissertação, orientado pela Prof^a. Dr^a. Rosângela de Fátima Cavalcante França, tendo como título preliminar **“A Formação Continuada de Alfabetizadoras e as Necessidades dos Contextos Escolares: um estudo na rede municipal de ensino de Humaitá-AM”**.

A coleta de dados será feita, especificamente, com os professores alfabetizadores (1º ao 3º Ano) da escola, através da aplicação de um questionário e uma entrevista, conforme roteiro anexo.

A presente atividade é requisito para a conclusão do curso de Mestrado em Educação e obtenção do título de Mestre pela Universidade Federal de Rondônia, Núcleo de Ciências Humanas, Departamento de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação.

O objetivo desta pesquisa é: Analisar se a formação continuada de professoras alfabetizadoras atende às demandas específicas de cada contexto escolar.

Queremos informar que o caráter ético desta pesquisa assegura a preservação da identidade das pessoas participantes. Assim como, a participação será voluntária, não fornecemos por ela qualquer tipo de pagamento.

Assim sendo, contamos com a sua aquiescência nos devidos encaminhamentos para realização da pesquisa e nos colocamos à disposição para maiores esclarecimentos.

Porto Velho, ____ de _____ de 2016.

Cristiangrey Quinderé Gomes
 Mestranda em Educação – PPGE / UNIR
 Porto Velho – RO

Rosângela de F. Cavalcante França
 Prof^a. Dr^a. Orientadora – PPGE/UNIR
 Porto Velho - RO

Deferido ()

Indeferido ()

Assinatura e carimbo do(a) gestor(a)